



# ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Лаборатория комплексного исследования  
высшей школы

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО  
ПРОЦЕССА

Проблемы высшей школы

VI

ТАРТУ 1983

**Редакционная коллегия:**

**Х.Калдер, А. Клембре, М.-И.Педакс, В.Руттас,  
Э.-Ю.Труували.**

**МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.**

Проблемы высшей школы УИ.

На русском языке.

Рецензы на английском и немецком языках.

Тартуский государственный университет.

СССР, 202400, г.Тарту, ул.Пилкопси, 18.

Ответственный редактор Х. Калдер.

Корректоры В. Висен, А. Пярди, С. Вайк.

Подписано к печати 14.02.1983.

МВ 02922.

Формат 60х84/16.

Бумага хлопчат.

Машиннопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 5,81.

Учетно-издательских листов 5,42.

Печатных листов 6,25.

Тираж 500.

Заказ № 156.

Цена 80 коп.

Типография ТГУ, СССР, 202400, г.Тарту, ул.Пилкопси, 14.

## ДИПЛОМНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (анализ психологического аспекта)

Т.Э. Ханссон  
Тартуский государственный университет

### 1. Вводные замечания

Личность субъекта - это ядро проблемной ситуации. Вне субъекта личности нет проблемной ситуации /1, с. 95/. Аналогичную мысль выражает также М.И. Махмутов, указав на то, что "проблемная ситуация ... имеет не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону ..." /2, с.171/. Поэтому выделение психологического аспекта при анализе дипломной работы как формы проблемного обучения является закономерным.

Методологической основой исследования проблематики дипломной работы является концепция трехаспектности педагогических явлений, разрабатываемая В.И. Руттасом. В этом плане обращение к анализу психологического аспекта выполнения дипломной работы является продолжением анализа предметно-логического аспекта дипломной работы, изложенной нами ранее /3/.

Хочется подчеркнуть, что в рамках данной статьи мы не ставили себе целью давать целостную "психологическую картину" проблемного обучения, а старались коснуться лишь некоторых моментов психологического аспекта организации и решения проблемных ситуаций. В самом общем плане наша идея состоит в том, что для реализации тех потенциальных возможностей дипломной работы, которые мы рассматривали в предметно-логическом аспекте, в психологическом плане основной упор должен быть сделан не на угрожающие стимулы, а на возбуждающие сти-

мулы<sup>1</sup> с целью их интернализации в процессе дипломной работы. С этой точки зрения особый интерес для нас представляют проблемы познавательного интереса.

## 2. Познавательный интерес

В самом общем определении "познавательный интерес выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями" /5, с.13/. В рамках данной работы мы не будем касаться проблематики познавательного интереса в ее "полном объеме". При определении нашего подхода мы опираемся на то, что познавательный интерес выступает в педагогических явлениях и как цель, и как средство /5, с.42/.

В общеметодологическом плане это является частным случаем проблемы взаимосвязи личности и деятельности. Так, говоря о том, что человек становится личностью только в деятельности и через деятельность, надо еще учитывать, что личность есть не только продукт, но и условие деятельности, а это значит, что, по крайней мере, в определенном смысле мы должны и саму деятельность объяснять через личность /6, с.301/.

В ходе данной работы мы будем рассматривать познавательный интерес как средство организации и решения проблемной ситуации. В этом плане познавательный интерес выступает в качестве яркого и значительного мотива учебной деятельности<sup>2</sup> /7, с.48/. С точки зрения иерархии мотивов познавательный интерес выступает как один из ведущих мотивов непосредственной мотивации.

Познавательный интерес есть динамическое явление, по крайней мере, в двух взаимосвязанных планах. Если мы рассматриваем познавательный интерес как элемент общей мотивации деятельности, то его динамичность проявляется в замене эпизодических интересов постоянными и в превращении неко-

---

<sup>1</sup> Мы пользуемся тут понятиями, выдвинутыми В.М. Вергасовым в ходе классификации стимулов активизации мыслительной деятельности /4, с. 130/.

<sup>2</sup> Следует указать на то, что некоторые авторы возражают против такой трактовки (см., напр., /8, с.27/).

торных из постоянных интересов в ведущие. Кроме того, познавательный интерес можно рассматривать в качестве мотива непосредственного действия. В этом плане его динамику можно в самых общих чертах объяснить при помощи схемы развития эпистемической любознательности, предложенной Д. Берлайном /9/. Согласно этой схеме наиболее элементарная форма эпистемической любознательности возникает в том случае, когда на субъекта независимо от его собственной активности действует информация своей новизной, изменением, необычностью, странностью, несоответствием и т.п. В таком случае она вызывает субъективную неопределенность, конфликт и возрастание возбуждения, следствием чего и является перцептивная любознательность как любознательность более высокого плана - исследовательская или поисковая. Наиболее высокой формой эпистемической любознательности является эксплорационная или собственно исследовательская, активная любознательность.

В этом плане вопрос об использовании познавательного интереса как средства организации проблемной ситуации во многом сводится к проблеме стимулирования познавательного интереса, ибо использование потенциальных возможностей дипломной работы, выдвинутых в предметно-логическом аспекте, возможно только при условии достаточно развитого познавательного интереса у студента.

Какими же являются основные внешние стимулы развития познавательного интереса? Наиболее общим исходным пунктом тут может служить выдвинутое в ходе развития психологической науки представление о психическом как порождаемом деятельностью человека, разворачивающейся в двойной системе отношений "субъект - объект" и "субъект - субъект". При этом объект не сам по себе детерминирует возникновение психического, психическое рождается на основе и в результате той присвоенной деятельности, которую выполняет субъект с предметом деятельности /10, с.256/.

В рамках педагогической науки Г.И. Щукина /5, с.128/ указывает на три вида стимуляции познавательного интереса учащихся:

- 1) имеет своим источником содержание учебного материала;

- 2) осуществляется в ходе организации учебной деятельности школьника;
- 3) опирается на фактор общения и связан с отношениями, которые складываются в учебном процессе между учениками.

Учитывая специфику дипломной работы нам кажется целесообразным сосредоточить внимание на анализе двух первых групп стимулов<sup>3</sup>:

- 1) связанных с предметной стороной деятельности (содержательная сторона);
- 2) связанных с организационной стороной деятельности (процессуальная сторона).

Такое деление является конечно относительным, ибо если рассматривать организацию процесса в широком смысле, то она охватывает также и первую группу как частный случай.

### 3. Предметная стимуляция познавательного интереса

К вопросу о взаимосвязи учебного материала, границы которого при дипломной работе определены темой, и познавательного интереса можно подходить, по крайней мере, с двух сторон. Во-первых, можно рассматривать проблемное обучение (проблемные ситуации) как средство повышения познавательного интереса учащихся к учебному материалу (см., напр., /3, с.177/). Во-вторых, можно рассматривать особенности организации самого учебного материала как средство создания проблемной ситуации. С какой стороны подходить к вопросу, зависит от контекста конкретной работы. В данной работе основное внимание мы уделяем второму подходу. На необходимость такого подхода указывают также М.Г. Гарунов и П.И. Пидкасистый. Они обращают внимание на то, что "конкретные виды заданий, предлагаемые для самостоятельного выполнения их студентами, конструируются только с учетом предметной (содержательной) стороны, без достаточного соотношения с процессуальной и мотивационной" /11, с.115/.

<sup>3</sup> Г.И. Лавров также указывает на то, что "познавательный интерес вызывается и содержанием предмета, и самим познавательным процессом" /11, с.115/.

вационной стороной деятельности обучающегося. В результате интерес студентов к выполнению подобного рода самостоятельных работ систематически падает" /12, с.4/. Какими же могут быть пути соотнесения предметной и мотивационной сторон деятельности?

На общегносеологическом уровне ответ на этот вопрос сводится к корректности постановки задач, т.е. задача должна быть для ученика одновременно проблемной и решаемой. На дополнительные возможности дипломной работы в этом плане мы указывали при анализе специфики предметно-логического аспекта дипломной работы /3/.

На данную общую основу соотнесения предметной и мотивационной сторон указывает также В.Н. Максимова, утверждая, что "познавательный интерес, как интерес в процессе познания, неразрывно связан с проблемностью как неотъемлемой чертой этого процесса" /13, с.84/. Аналогичная мысль подчеркивается также Г.И. Щукиной: в качестве важной особенности познавательного интереса ею рассматривается то, что "центром его бывает такая познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой деятельности, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность" /5, с.14/.

Конкретизацией вышеуказанных положений являются выдвинутые М.И. Махмутовым два способа формирования познавательного интереса к учебной проблеме: а) воздействие на эмоции и чувства ученика и б) раскрытие жизненной (практической) значимости проблемы /2, с.176-177/. Последний способ является, на наш взгляд, выражением общего требования - "... так называемый учебный труд также должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать" /14, с.189/.

Раскрытие жизненной (практической) значимости проблемы есть многогранная задача. Хотя ее аспекты тесно взаимосвязаны, мы все-же постараемся выделить несколько аспектов. Наиболее распространенной и "естественной" формой раскрытия значимости проблемы является ее выдвижение в качестве реальной научной проблемы. С этой целью используют, как правило, два альтернативных приема: а) указание на связь исследуемой



проблемы с общим направлением исследовательской деятельности того учебного заведения (его подразделения), в котором дипломная работа пишется; б) указанием на возможность применения результатов работы в конкретной "неисследовательской" области. Не отрицая возможности и эффективности т.н. реальных дипломных работ, надо все же указать на некоторые отрицательные моменты, которые связаны с чрезмерным подчеркиванием этой стороны. В плане организации процесса дипломной работы это может привести к уменьшению самостоятельности студента, а в глазах авторов средних и слабых работ (с научной точки зрения) это может привести к некоторой дискредитации понятия "научности". Поэтому "необходимо особое внимание со стороны руководителей работ, чтобы увлечение результатами исследований не заслонило важной задачи обеспечения широты ... подготовки дипломников" /15, с.75/. С этой целью необходимым требованием к содержанию задач является то, что они должны быть прямо или косвенно связаны с усваиваемой профессиональной деятельностью с педагогической точки зрения. В плане предметной стимуляции это может быть связано с указанием возможностей профессионального усовершенствования, самовыражения и т.д., но в то же время нельзя стимулировать студента в ходе дипломной работы только к увеличению объема приобретаемых знаний, потенциально необходимых в будущей профессиональной деятельности, точнее в предполагаемой должности (другая крайность).

Итак, можно сказать, что основной предметной стимуляции является связывание предметной области совместной деятельности руководителя и студента с зоной ближайшего развития студента. Указанное связывание является объектом деятельности руководителя.

#### 4. Позиционный анализ дипломной работы

В качестве второй группы стимулов познавательного интереса мы выдвинули обстоятельства связанные с организацией деятельности (в случае дипломной работы совместной деятельности студента и руководителя). Очевидно, что определяющее значение тут имеет деятельность руководителя. Мысль об ис-

ключительной роли деятельности преподавателя в подготовке творческих специалистов не является новой (см., напр., /16/). В то же время следует согласиться и с тем, что в современной дидактике высшей школы недостаточно разработаны принципы руководства научными исследованиями студентов /17, с.39/.

К проблеме руководства научными исследованиями студентов (в том числе и дипломными работами) пришли в основном через анализ стиля руководства (точнее стиля деятельности руководителя). В рамках такого подхода основное внимание уделяется проблемам общения студента и руководителя. Исходя из предпосылки, что эффективность воздействия руководителя зависит от "тесноты" контактов между студентом и руководителем, анализируется влияние разных качеств (профессиональных умений, характеристик личности и т.д.) руководителя на "тесноту" контактов.

Не уменьшая важности вышеупомянутого подхода мы выбрали в рамках данной работы другой подход<sup>4</sup>. Для нас наиболее важной является характеристика организации процесса с точки зрения позиций как целевых установок, занимаемых его участниками относительно работы. В этом плане, с точки зрения руководителя стиль его работы выступает в качестве своеобразной "техники реализации своей позиции"<sup>5</sup>.

На каких же позициях относительно дипломной работы могут находиться руководитель и дипломник как участники процесса выполнения дипломной работы? В рамках определения нашего общего подхода можно выделить две позиции. Во-первых, оба участника процесса могут находиться на учебной позиции, т.е. рассматривать дипломную работу как форму самостоятельной учебной работы, форму приобретения новых знаний дипломником. Во-вторых, и тот и другой участник могут находиться на профессиональной ("научной") позиции, т.е. рассматривать дипломную работу как специфический вид профессиональной деятельности, наиболее похожей на деятельность ученого (или рационализатора).

---

<sup>4</sup> Во многом это объясняется спецификой дипломной работы в социально-профессиональном аспекте.

<sup>5</sup> Элементы позиционного анализа содержатся и в анализе стиля руководства, но они не являются, как правило, четко выраженными.

Далее мы постараемся более подробно рассмотреть возможные позиции участников процесса. Можно еще добавить, что по нашему мнению дипломная работа является хорошим "материалом" для позиционного анализа, ибо дипломная работа является в некотором смысле предельным случаем проблемного обучения в высшей школе в плане индивидуализированности процесса (в форме диад), объема работы (процесса) и возможного спектра позиций участников процесса.

При анализе деятельности руководителя дипломной работы нам кажется важным с методологической точки зрения выделить некоторую "двойкость" его позиции (две плоскости единой деятельности). Проявляется это в том, что, с одной стороны, он является участником решения какой-то предметной задачи ("находится в процессе"), с другой стороны, для руководства процессом совместной деятельности он должен выйти из этого процесса ("находится вне процесса") для того, чтобы оценить как деятельность дипломника, так и свои действия. "Суммарная позиция" руководителя складывается из позиций, которые он занимает "в процессе" и "вне процесса". Попытаемся далее рассмотреть комбинации этих позиций.

1. Если руководитель, как в "процессе", так и "вне процесса" находится на учебной позиции, то он практически нацелен на работу реферативного характера. Степень самостоятельности дипломника может быть разной, но это проявляется, как правило, не в полноте этапов решения проблемы, а в определении объема непрограммных знаний.

2. Если руководитель как в "процессе", так и "вне процесса" находится на профессиональной (научной) позиции, то это приводит к выходу за рамки проблемного обучения "в другую сторону", т.е. в этом случае руководитель нацелен на совместную научную деятельность. В смысле проблемного обучения такой процесс неуправляемый. В рамках дипломной работы последовательную научную позицию руководителя можно считать исключением.

3. Если руководитель "в процессе" находится на учебной позиции, "вне процесса" на профессиональной (научной), то практически это означает то, что работа сводится к приобре-

тению навыков научной работы в смысле приобретения конкретных методик, приемов и т.д. На такой позиции руководитель находится обычно тогда, когда дипломная работа проводится в рамках реальной научной работы руководителя. Для достижения управляемости процесса в смысле проблемного обучения, а также для связывания дипломной работы с научной работой студенту предоставляется т.н. исполнительская самостоятельность.

4. Если руководитель "в процессе" находится на профессиональной (научной) позиции, а "вне процесса" на учебной, то руководитель выступает в процессе (т.е. для студента) с позиции старшего коллеги, осуществляющего совместный научный поиск с дипломником<sup>6</sup>, но оценивает эту совместную деятельность главным образом с точки зрения развития дипломника, т.е. результат в предметном смысле не достигается ценой самостоятельности дипломника.

Нетрудно заметить, что именно последняя позиция руководителя гарантирует студенту наибольшую самостоятельность в рамках управляемого процесса решения проблем. В то же время данная позиция руководителя является главной предпосылкой реализации потенциальных возможностей дипломной работы (в педагогическом смысле).

В плане стимулирования познавательного интереса через данную позицию руководителя достигается реализация стимула доверия /4, с.131/.

Постараемся далее проанализировать позиции дипломника. Нам кажется целесообразным выделить следующие позиции.

1. Учебная позиция. Мы имеем в виду позицию, которую в общеобразовательной школе характеризуют как учение для учителя. Хотя высшая школа является институтом профессионального обучения, упомянутую позицию можно наблюдать и здесь. В отношении дипломной работы эта позиция чаще всего проявляется в форме, в которой дипломную работу рассматривают не как средство профессионализации, а как преграду на пути к про-

---

<sup>6</sup> Мы не утверждаем, что этот научный поиск должен быть для руководителя чисто иллюзорным, если это не приносит ущерба достижению педагогических целей.

фессиональной деятельности, которую необходимо преодолеть.

2. Учебно-профессиональная позиция. Мы имеем в виду позицию, в которой дипломник рассматривает дипломную работу как форму приобретения дополнительных знаний, необходимых (по его мнению) в будущей профессиональной деятельности. Доминирующим является учебный момент (с точки зрения отношения дипломника к процессу).

3. Профессиональная позиция. Эту позицию дипломника характеризует то, что свою деятельность дипломник рассматривает (и оценивает) не с точки зрения подготовки к будущей деятельности. Данной деятельности им придается самостоятельное значение, с позиции ученика дипломник передвигается на позицию "профессионала". Возможность выхода на профессиональную позицию (почувствовать свою профессиональную роль) в рамках учебного процесса наиболее реальна именно в дипломной работе /18, с.17/. Это является наиболее важной потенциальной особенностью дипломной работы в психологическом аспекте.

Приведенный анализ возможных позиций дипломника может служить частным моментом процессуального, динамического подхода к исследованию проблем развития личности, основная гипотеза которого заключается в том, что процесс "движения" личности специфически детерминирован, зависимость предшествующего и последующего этапов в ходе жизни опосредствуются личностью. "Поэтому изменения, происходящие в личности, фиксируются не по отношению к предыдущему этапу (как это имеет место, скажем при сравнении возрастов), а по отношению к способу опосредствования ею своего прошлого и будущего настоящим. (Т.А.) /19, с.131/.

В плане позиционного анализа дипломной работы нам остается еще затронуть проблему взаимоотношения позиций руководителя и дипломника. Мы выдвигаем гипотезу о том, что определяющее значение имеет позиция руководителя. Более того, мы рассматриваем позицию руководителя в качестве основного средства для изменения позиции дипломника. При этом следует, однако, учесть, что ведущая роль позиции руководителя основывается не на иллюзорной возможности прямого нормирования

деятельности дипломника (в замене реальной позиции квазипозицией), а на деятельности руководителя в конкретной ситуации дипломной работы с учетом вышеупомянутой "двойности" его позиции.

В заключение можно отметить, что изменение позиции дипломника можно рассматривать не только в плане стимулирования познавательного интереса в таком узком смысле, как это делалось в данной работе, но в принципе это можно рассматривать также как самоцель.

### Литература

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972, 208 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975, 367 с.
3. Ханссон Т.Э. Дипломная работа как форма проблемного обучения (исходные положения, анализ предметно-логического аспекта) – В кн.: Проблемы высшей школы. 5, Тарту, 1982, с.68–86.
4. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. Киев: Вища школа, 1979, 215 с.
5. Шукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971, 351 с.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978, 391 с.
7. Шукина Г.И. Познавательный интерес – актуальная проблема современной дидактики. – Советская педагогика, 1979, 8, с.47–53.
8. Ангелова-Бабалова Р. Дидактические аспекты интереса и содержания обучения. – Современная высшая школа, 1979, 4, с.25–33.
9. Берлайн Д. Любознательность и поиск информации. – Вопросы психологии, 1966, 4.

10. Рубинштейн С.Д. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973, 423 с.
11. Петрова Г.И. Гносеологический анализ теорий обучения. Томск: Изд. Томского ун-та, 1977, 133 с.
12. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. Вып. I, М.: Знание, 1978, 35 с.
13. Максимова В.Н. Познавательный интерес и проблемное обучение. - Вопросы психологии, 1973, 4, с. 84-90.
14. Макаренко А.С. Соч., т.5, М.: Изд. АПН, 1958, 358 с.
15. Козиненко И.К., Пономарева Э.А. Научно-исследовательская работа при дипломировании в технических вузах. Проблемы высшей школы. 21, Киев, 1975, с.74-77.
16. Елютин В.П. Горизонты высшей школы. - "Правда", 28 февр. 1975.
17. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977, 44 с.
18. Арстанов М.Ж. и др. Проблемное обучение в учебном процессе вуза. Алма-Ата: Ментеп, 1979, 79 с.
19. Абулханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980, 334 с.

Diploma thesis as a form of problem teaching  
(Analysis of the psychological aspect)

T. Hansson  
Tartu State University

Summary

The communication concerns the stimulating of students' cognitive interest in the process of conceiving and preparing the diploma thesis. A special stress is laid on the problems related with the so-called real diploma thesis and an analysis of the possible positions of those participating in the process of preparing the diploma thesis.

## О ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

А.И. Альберт

Таллинский педагогический институт

В ряде директивных материалов центральных органов обращается внимание на необходимость уменьшения отсева студентов из вуза, обеспечения высокой успеваемости и такого уровня подготовки специалистов, который отвечал бы требованиям современности. Реализация этих требований должна означать не снижения требовательности к качеству учебной работы, а наоборот - нахождения таких средств, использование которых для влияния на процессы, происходящие в вузе, позволили бы сделать учебную работу более эффективной.

Ниже рассмотрим некоторые возможности познания и прогнозирования результатов учебной работы, а также возможности влияния на этот результат.

В современных школьных условиях оценка знаний школьников имеет очень большое значение. Однако, в какой мере это обосновывается содержательно? Какие факторы влияют на формирование оценки? Что должно отражаться в оценке больше всего? Какую прогностическую ценность имеют школьные оценки, например, при определении успеваемости в вузе. Рассмотрим ниже некоторые из перечисленных вопросов в связи с необходимостью использования школьных оценок для прогноза успеваемости студентов.

### 1. Проблема

Чтобы установить соответствие контингента студентов, принятых в вуз, определенным требованиям, а также их предпо-



связки для успешной учебной работы, в последние годы в ТПИ, ТТУ и ТПедИ используется методика, разработанная А. Дыху-сом. С помощью этой методики прогнозируется учебная успе-ность студентов непосредственно после поступления в вуз /1/. Для прогноза используются следующие данные: оценки аттестата зрелости по профилирующим и непрофилирующим предметам, оцен-ки на вступительных экзаменах и данные двух тестов способ-ностей. В результате соответствующей математической обрабо-тки данных получают сводные индексы, которые условно можно назвать показателями подготовленности и трудолюбия /2; 1/. Исследователи исходили из следующей точки зрения: оценки — главный и достаточно информативный показатель для характе-ристики трудолюбия и одаренности учащегося и для прогноза учебных достижений его как студента в новых для него услови-ях.

Проблема заключается в том, какие факторы действительно влияют на процесс оценивания (и формирования оценки), в ка-кой мере можно оценку считать обусловленной только учащимся (студентом), какую познавательную ценность имеет оценка во-обще и особенно при изменяющихся условиях (например, при пе-реходе из средней школы в высшую и после окончания высшей школы — на работу). Действительный процесс формирования оце-нивания (и оценки) зависит не только от 1–2 факторов и не-возможно понять его сущности и генезис, исходя только из са-мой оценки. Оценивание и (в школьных условиях) его количест-венный аналог — оценку — следует рассматривать как элементы системы высшей ступени.

На рис. 1 приведена совокупность возможных факторов, в результате влияния которых формируется, с одной стороны, ре-зультат деятельности (например, ответ на экзамене), оценива-ние этого ответа и оценка как количественное выражение оце-нивания. В наиболее общем виде — перечисленные факторы можно разделить на 2 группы — на факторы, влияющие на формирова-ние ответа, и факторы влияющие на формирование оценивания. Другой основой классификации является признак объективности-субъективности. Объективными мы называем такие обстоятель-ства, которые или полностью независимы от воли субъекта, или

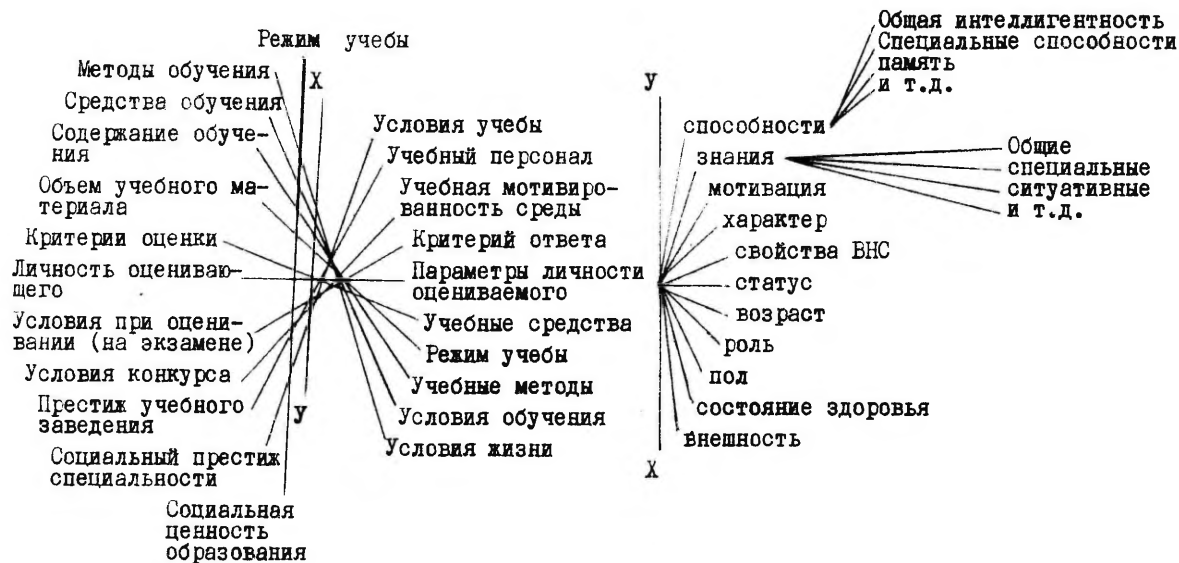


Рис. 1. Факторы, влияющие на результат деятельности, оценивания и оценку

зависят в очень небольшой мере. В качестве такого фактора можно рассматривать в данном случае специфику системы образования, политики в области просвещения, которая определяет содержание, методы обучения, принципы оценивания и т.д., объективными факторами являются также школа, школьный коллектив, учителя, класс и другие подструктуры школы со своими характеристиками, а также семья, массовая коммуникация и др. элементы воспитывающей (влияющей) среды.

В качестве субъективных факторов выступают 1) обстоятельства, на формирование которых субъект может активно сам влиять (например, знания, отношения и т.д.); 2) проявления личностных свойств в темпераменте, характере, способностях, мотивах и т.д.). В то же время каждый субъективный фактор является и объективным 1) в значении неизбежности протекания процесса и 2) в значении адекватного отражения действительности. Так, оценивание ответа является субъективным актом (однако, как психологический процесс - в то же время объективный), в ходе которого характеристики ответа (и отвечающего) соотносятся с той моделью ответа, которая имеется в представлении оценивающего. Результатом является оценивание, образное и эмоциональное, тем объективнее в своей субъективности, чем больше оно отражает многообразие действительности. Одним из условий адекватного оценивания является тем самым достаточное количество истинной информации об объекте оценивания.

Проблемным узловым пунктом является и влияющее на личность, его индивидуальное поведение, смена среды. По сравнению с учебой в средней школе, отношения между студентом и преподавателем вуза значительно формальнее, кратковременнее и дистантнее. Уменьшается социальный контроль над учением, вернее - меняется структура социального контроля. Изменения в режиме обучения, в условиях жизни, в содержании обучения и т.д. увеличивают, с одной стороны, чувство бесконтрольности (свободы), с другой стороны - должны бы стимулировать самостоятельность и ответственность за результат своей деятельности.

Для адаптации в изменившихся условиях у индивидов имеют-

ся очень разные предпосылки — как по качествам личности, так и по образовательной подготовленности. Для большинства студентов адаптация протекает незаметно, однако часть из них нуждается в квалифицированной помощи, чтобы избежать пробелов, причиной которых могут быть личностные особенности студента или же пробелы в подготовленности к учебе в вузе. Целостная карта прогноза должна содержать информацию о всех существенных факторах, которые влияют на деятельность обучения и учения, на результат этой деятельности, на закономерности формирования оценивания и оценки. И более, чем преподаватель, в этой информации нуждается студент — для лучшего познания своего статуса, своих ролей, перспектив и возможностей, для активизации мотивации, для уточнения самопознания. Достаточное количество необходимой информации об объекте оценивания позволит эффективнее организовать деятельность.

Из известных методик прогнозирования мы назвали методику А. Лыхмуса, по которой можно определить предполагаемую учебную успешность студента (это один из показателей эффективности процесса адаптации), чтобы затем оказать индивидуальную помощь студентам, испытывающим большую трудность в адаптации. Методика опирается в основном на показатели предшествующей учебной успешности. Для проверки достоверности и информативности прогноза и для нахождения возможностей совершенствования прогноза была сделана попытка связать результаты прогноза и первичные данные с данными субъекта (параметрами личности). Эксперимент был проведен в 1978 г. со 129 студентами первого курса ТПеди.

## 2. Описание эксперимента

Прогнозируемый контингент составляли студенты физико-математического и филологического факультетов. Для установления предполагаемой их успешности на экзаменах была использована методика А. Лыхмуса. Каждый студент характеризуется по 8 показателям. Они следующие:

- сумма, полученная сложением оценок по профилирующим предметам в аттестате зрелости ( $X_1$ ),

- сумма, полученная сложением оценок по непрофилирующим предметам ( $X_2$ ),
- сумма, полученная сложением оценок на вступительных экзаменах ( $X_3$ ),
- результат теста способностей ( $X_4$  и  $X_5$ ). На основе градуированных значений переменных были вычислены так называемые контрасты  $Z_1$  и  $Z_2$ :

$$Z_1 = X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5 \quad \text{и} \quad Z_2 = X_1 + X_2 + X_3 - (X_4 + X_5)$$

Каждого студента характеризует на плоскости, так называемых, контрастов точка с координатами  $Z_1$  и  $Z_2$ , которые условно называются осями трудолюбия и подготовленности /2/. Дополнительно был использован еще один признак, который был получен при разделении плоскости контрастов на поля успешности ( $V_6$ ). Последовательность полей успешности приводится нами по сравнению с оригинальной методикой в несколько измененном виде - больший вес при определении последовательности полей имеет гипотетический признак трудолюбия (рис. 2).

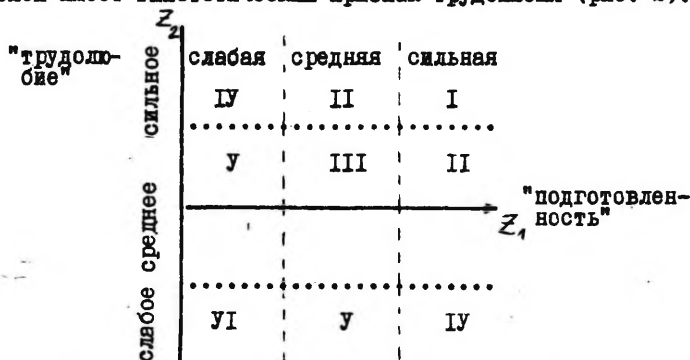


Рис. 2. Поля успешности на плоскости контрастов

В качестве дополнительных данных, необходимых при выяснении возможных связей между школьной успешностью и личностными свойствами, были использованы результаты опросника I6PF (А-форма) измеряющего свойства темперамента и характера личности.

### 3. Результаты

В качестве прогнозируемого результата рассматриваются оценки первой экзаменационной сессии ( $X_6$ ). Коррелятивные связи с признаком ( $X_6$ ) позволяют на основе прогностической ценности следующим образом ранжировать компоненты методики прогноза или комбинации этих компонентов: результат вступительных экзаменов ( $X_3$ ) ( $r = 0,55$ ), группа успешности ( $V_6$ ) ( $r = -0,48$ ), контраст  $Z_2$  (признак так называемого трудолюбия) ( $r = 0,42$ ), контраст  $Z_I$  (признак так называемой подготовленности) ( $r = 0,40$ ), профилирующие оценки аттестата зрелости ( $X_I$ ) ( $r = 0,35$ ), непрофилирующие оценки аттестата зрелости ( $X_2$ ) ( $r = 0,24$ ), результаты тестов способностей ( $X_5$  и  $X_4$ ) - соответственно ( $r = 0,11$  и  $r = 0,00$ ) (табл. I).

Дополнительно к тестам способностей № 3 и 7, предусмотренным методикой А. Линхуса (см. ротационное издание РИИУ Эстонской ССР "Тест пригодности к профессии"), в состав признаков данного исследования были включены и показатели общей интеллигентности из опросника I6 РР-фактор в I-ой ступени и фактор креативности 2-ой ступени.

Из специальных способностей наиболее сильные связи имеют с результатами теста арифметических способностей (у филологов соответственно с вербальными) (признак  $X_5$ ) (табл. I). Закономерной является связь показателя общей интеллигентности (фактор В) с оценками аттестата зрелости  $X_I$  и  $X_2$  (соответственно  $r = 0,28$  и  $r = 0,38$ ), а также с индексами прогноза  $Z_I$ ,  $Z_2$ , и  $V_6$ . Это означает, что общая одаренность является фактором, влияющим на учебную успешность (или: в школьных оценках действительно отражается не только точность репродукции знаний, но и общая рассудительность), поскольку у учителей в результате длительного и довольно тесного общения с учащимися уже сложилось мнение о способностях, предпосылках и других свойствах каждого ученика. Уменьшение корреляционных связей или их отсутствие между фактором В, результатами вступительных экзаменов в вуз и результатами первой экзаменационной сессии указывают на то, что I) изменились параметры среды (и ситуации), вследствие чего на от-

Таблица I

Корреляционные связи между признаками методики прогноза

Признаки	$X_6$	$X_1$	$X_2$	$X_3$	$Z_1$	$Z_2$	$V_6$	$X_4$	$X_5$	$B$	$L_{II}$
1. Сумма оценок I-ой экзаменационной сессии ( $X_6$ )											
2. Профилирующие предметы аттестата зрелости ( $X_1$ )	.35										
3. Непрофилирующие предметы аттестата зрелости ( $X_2$ )	.24	.82									
4. Оценки вступительных экзаменов ( $X_3$ )	.55	.47	.47								
5. Контраст $Z_1$	.40	.84	.83	.72							
6. Контраст $Z_2$	.42	.81	.81	.66	.69						
7. Группа успешности ( $V_6$ )	-.48	-.81	-.81	-.71	-.86	-.81					
8. Тест логики ( $X_4$ )	.00	.20	.14	.12	.41	-.15	-.13				
9. Тест арифметический ( $X_5$ )	.11	.25	.27	.28	.57	-.09	-.33	.32			
10. Фактор B опросника I6 PF	.11	.28	.38	.15	.28	.29	-.27	.05	.09		
II. Фактор креативности опросника I6 PF	.06	.07	.10	.18	.13	.10	-.12	.05	.08	.38	

вет и оценку влияют другие факторы, отличные от имеющихся в средней школе; 2) протекает интенсивный процесс адаптации, происходят изменения в мотивационной сфере. Фактор креативности 2-го порядка оказался несколько более существенным при сдаче вступительных экзаменов ( $r = 0,18$ ). Однако, это качество не имеет особого влияния на оценки средней школы и оценки I-го семестра вуза (табл. I, строка II).

Для усовершенствования параметра одаренности в методике прогноза из специфических способностей было бы целесообразным проверить влияние памяти, способности репродукции и вербализации на результаты экзамена. Исследования А. Сукамыти, проведенные в ТТУ, выявили хорошую прикладную ценность батареи тестов GATB при определении связей между способностями и учебной успешностью /3/, вследствие чего, очевидно, что целесообразно использовать эти тесты при измерении уровня специальных способностей.

В результатах корреляционного анализа отражаются и изменения в ситуациях деятельности и контроля. Можно выделить четыре ситуации, психологические параметры и результаты которых существенно отличаются друг от друга:

- 1) ситуация средней школы (признаки  $X_1$  и  $X_2$  тесно связаны, т.е. мы имеем по сути дело с одним и тем же явлением);
- 2) вступительные экзамены ( $X_3$ );
- 3) первый учебный семестр и экзаменационная сессия ( $X_6$ );
- 4) ситуация измерения способностей ( $X_4$ ,  $X_5$ ).

На изменение среды, ситуации и личностных параметров указывает и быстрое уменьшение во времени прогностической ценности школьных оценок (табл. 2).

Из табл. 2 следует, что оценки по профилирующим и непрофилирующим предметам в аттестате зрелости имеют тесную корреляционную связь (что дает возможность уменьшить объем работ формулы прогноза), однако прогностическая ценность этих показателей значительно уменьшилась уже при поступлении в вуз, и эта тенденция продолжается и во время учебы в вузе (так при прогнозе результатов первой экзаменационной сессии больший вес имеют результаты вступительных экзаменов) (таблица 2).



Таблица 2

Динамика информативности школьных оценок во времени

Признаки		По непрофи- лирующим предметам ( $\chi_2$ )	Результаты вступитель- ных экзаме- нов ( $\chi_3$ )	Результаты I-ой экза- менационной сессии ( $\chi_6$ )
Оценки аттестата зрелости	по профили- рующим предметам ( $\chi_1$ )	.82	.47	.35
	по непрофи- лирующим предметам ( $\chi_2$ )		.47	.24
Результаты вступитель- ных экзаме- нов ( $\chi_3$ )				.55

## 4. О влиянии свойств личности на результаты обучения

Корреляционные связи между свойствами личности и признаками прогноза не тесные (что закономерно при многофакторных явлениях), но имеют характерные тенденции, которые подкрепляют уже известные факты или позволяют выдвинуть новые гипотезы для дальнейшей исследовательской работы. Индексы формулы прогноза  $\chi_1$  и  $\chi_2$  связываются с личностными факторами с одинаковой интенсивностью. Тем самым и в психологическом смысле оценки по профилирующим и непрофилирующим предметам в аттестате зрелости отражают ту же ситуацию и актуализируют в личности подобные структуры. Оценки аттестата зрелости связываются с определенными свойствами личности, что означает получение (или выставление) оценок не только по знаниям, но и в какой-то мере под влиянием ролевых ожиданий учителя и на основе общей аттрактивности (притягательности) ученика (таблица 3).

Как и можно ожидать, оценки аттестата зрелости все же больше всего зависят от таких личностных свойств, как об-

Таблица 3

Корреляционная матрица факторов опросника I6 PF и признаков методики прогноза\*

Признаки	Факторы I6 PF														
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
1. Сумма профилирующих оценок в аттестате зрелости ( $X_1$ )	.21	.28				.13			-.14			-.13			-.14
2. Сумма непрофилирующих оценок в аттестате зрелости ( $X_2$ )	.17	.38		.11					-.19			-.09			-.17
3. Результаты вступительных экзаменов ( $X_3$ )	-.05	.15						.12		.13		-.20	.12		-.09
4. Результаты теста логики ( $X_4$ )		.05	-.11			-.09						.16			-.20
5. Результаты арифметического теста ( $X_5$ )		.09	-.18			-.10		.13				.16	.10		-.16
6. Контраст $Z_1$ (подготовленность)	.13	.28				.01			-.12			-.08	.12		-.12
7. Контраст $Z_2$ (трудолюбие)	.11	.29	.15	-.10		.13			-.16		.11	-.22			.10
8. Результаты 1-ой экзаменационной сессии ( $X_6$ )	.09	.11						.11				-.13			-.06
9. Группа успешности на поле прогноза ( $V_6$ )	.14	.27	.15	.06	.02	.09	.11	.09	-.13	.11	.07	-.17	.07	-.01	.02

\* Минимальные значения корреляции 0.16 на уровне достоверности  $p = 0.05$ .  
 При наиболее важных факторах для наблюдения за динамикой свойств приводятся все связи.

\*\* Фактор II порядка интроверсия-экстраверсия по опроснику I6 PF.

\*\*\* Фактор II порядка креативность по опроснику I6 PF.

ная интеллигентность (фактор В), причем профилирующие предметы зависят в меньшей мере ( $r = 0,28$ ), чем непрофилирующие ( $r = 0,38$ ). В отношении оценивания в более благоприятном положении находятся те учащиеся, которые по характеру более адаптивны, темпераментны, общительны (А +,  $r = 0,21$ ), менее напряжены (L -,  $r = 0,19$ ; O -,  $r = 0,13$ ; Q -,  $r = 0,17$ ) и более добросовестны (G +,  $r = 0,13$ ). Школьные оценки практически вообще не зависят от креативности личности учащегося ( $r = 0,10$ ) (табл. 3).

Вступительные экзамены как ситуация, во многом отличающаяся от обычной школьной ситуации, характеризуется новыми тенденциями в актуализированных личностных свойствах. Так на вступительных экзаменах приобретает больший вес творческая способность кандидата в студенты ( $r = 0,18$ ), т.е. умение самостоятельно синтезировать на основе имеющихся знаний новые знания, использовать свои знания творчески. Значительно уменьшилось влияние на оценки вступительных экзаменов внешней атрактивности абитуриента и готовности его к общению (А +,  $r = 0,05$ ). Из личностных свойств, например, большее влияние на результат вступительных экзаменов оказывает выносливость напряженности (O -,  $r = 0,20$ ), во многом определяющая то, в какой мере в стрессовой ситуации вообще проявляются подлинные способности и знания, в какой мере человек в состоянии реализовать имеющиеся знания в хорошем ответе.

Первое полугодие в вузе для бывшего абитуриента время больших изменений, как в содержании учебной работы, так и в режиме, стиле жизни и т.д. Новизна ситуации и индивидуальность процесса адаптации обуславливает гетерогенность закономерностей протекания процессов, вследствие чего из корреляционного анализа не выявляется зависимость между результатами первой экзаменационной сессии и личностными свойствами.

Первые месяцы (год) в вузе являются временем отказа от стереотипа ученического поведения, вследствие чего прежний стереотип больше не функционирует, а новый еще не сформировался.

Относительно существенное влияние психологических факторов на формирование школьных оценок обусловлено, очевидно,

тем обстоятельством, что учителя и учащиеся знают друг друга довольно длительное время, в течение которого формируются стабильные оценки учителей относительно личностных свойств и способностей каждого ученика. У учащихся же формируются стереотипные образцы поведения, которые в большей или меньшей мере отвечают ожиданиям учителей. В высшей школе соответствующие установки и отношения еще не сложились. К тому же контакты между студентом и преподавателем остаются кратковременными и дистантными, вследствие чего значение и формирование оценки в вузе несколько иные, чем в средней школе.

Ситуация выявления специфических способностей значительно отличалась от экзаменационной ситуации, поэтому и актуализированные характеристики личности иные. Результаты теста способностей получены в групповых испытаниях и результаты испытаний не имели мотивирующего значения - отсутствовало индивидуальное экспонирование результатов и противостояние экзаменатору, не было необходимости в вербализации ответа и других факторов стресса. Так, с лучшими результатами связаны факторы С-, N-, O+ и Q<sub>3</sub>- (табл. 3).

Факторы С- и O+ на фоне общей спокойной ситуации влияют как факторы, формирующие благоприятное активационное состояние по отношению к результатам деятельности, однако в сверхмотивированной ситуации (какой является ситуация экзамена) снижают результативность деятельности.

#### 5. Анализ психogramм групп с различной успешностью

Чтобы проверить гипотезу о влиянии личностных свойств на результаты учебной деятельности, ниже будут рассматриваться различия свойств характера и темперамента у групп успешности, выявленных на основе методики прогноза. Обследуемый контингент был разделен на группы успешности следующим образом: I гр. - 17 студентов, II гр. - 34 студента, III гр. - 27 студентов, IV гр. - 1 студент, V гр. - 39 студентов, VI гр. - 11 студентов: всего 129 студентов.

Группы представлены в определенной последовательности: студенты I группы получили наилучший коэффициент прогноза и

студенты УІ группы - наимудший. Подробнее рассмотрим лишь экстремальные группы І и УІ (рис. 2 и табл. 4), которые хотя и количественно меньше других, но больше чем половина признаков имеют очень маленькое стандартное отклонение, т.е. группы гомогенны и статистически их можно сравнивать. С самой большой статистической достоверностью обнаружилась разница между двумя группами по показателю общей интеллигентности (фактор В), соответственно у І группы ( $\bar{x} = 6,0$ ;  $\sigma = 1,1$ ) и у УІ группы ( $\bar{x} = 3,9$ ;  $\sigma = 1,2$ ) (табл. 4). Факторы С, L, O и Q<sub>4</sub> характеризуют І группу как психически более выносливую и более способную к адаптации, чем УІ группа. Это значит, что ситуация экзамена не напрягает чрезмерно студентов І группы и поэтому не является тормозящим фактором при ответе. По сравнению с УІ группой у студентов І группы больше самостоятельности, самоуверенности (Q<sub>2</sub>+) и несколько меньше склонности к доминированию (E-). Из этих свойств первое обеспечивает лучшую подготовленность и второе - формирование более благоприятных отношений в ситуации экзамена. Из факторов креативности 2 порядка у І группы наряду с уже названным фактором В высокий уровень имеют факторы М и J. Фактор, выражающий познание социального контроля (также чувство долга и дисциплинированность) в группах І и УІ друг от друга существенно не отличается (средние, соответственно, 6,3 и 6,6 баллов), однако большие различия имеются в стандартных отклонениях (1,3 и 2,3 баллов), что означает большую гомогенность І группы по чувству долга, тогда как в УІ группе, наряду с очень дисциплинированными и старательными студентами есть и студенты с противоположными свойствами.

## 6. Итоги

Методика А. Лихмуса для прогнозирования учебной успешности студентов основывается на учете двух факторов, из которых один, так называемый "подготовленность", характеризуется количественно на основе оценок аттестата зрелости и вступительных экзаменов в вуз, а также на основе тестов способностей, второй фактор условно называется трудолюбием и выво-

Таблица 4

Психограммы экспериментальных групп успешности на  
основе опросника I6 PF

Признаки		Факторы (в баллах)															
		A	B	C	E	F	G	H	J	L	M	N	O	Q <sub>1</sub>	Q <sub>2</sub>	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>
I группа (17 чел.)	$\bar{x}$	6,7	6,0	6,2	5,5	5,7	6,3	6,2	6,4	4,9	5,8	5,7	4,7	5,0	5,7	5,6	4,7
	$\sigma$	1,3	1,1	1,9	1,4	1,2	1,3	1,8	1,4	2,0	1,7	2,2	1,9	1,8	1,5	1,9	1,5
IV группа (11 чел.)	$\bar{x}$	6,1	3,9	5,4	6,3	6,3	6,6	5,9	5,4	5,6	4,1	5,1	6,2	4,5	4,5	6,0	5,9
	$\sigma$	1,0	1,2	1,2	2,0	1,6	2,3	1,8	1,4	1,3	1,7	1,6	1,4	1,3	1,1	2,1	1,0
разница между арифметическими средними (абссл. знач.)		0,6	2,1	0,8	0,8	0,6	0,3	0,3	1,0	0,7	1,7	0,6	1,5	0,5	1,2	0,4	1,2
коэффициент кор- реляции		.16	.35	.20	.21	.18	.20	.14	.17	.13	.25	.15	.22	.09	.26	.14	.23

дится из первого. Для изучения закономерностей формирования оценивания и оценки следует проанализировать весь комплекс факторов. Вследствие отсутствия соответствующих возможностей до сих пор не рассматривалось влияние большего количества факторов, хотя это позволило бы уточнить не только прогноз, но и причины слабой успеваемости. Невозможно вынести достоверные решения относительно причин успешности и неуспешности, исходя только из оценок и некоторых способностей. Целостная карта прогноза должна содержать информацию о всех существенных факторах, которые влияют на учебную деятельность и деятельность обучения, на результат деятельности и на закономерности формирования оценивания и оценки. Особенно нужна эта информация студенту для лучшего познания своего статуса, перспектив и возможностей, для активизации мотивации, для кристаллизации процессов саморегуляции и для избежания дисфункциональных последствий деятельности.

Для уточнения влияния субъективного фактора, влияющего на учебную успешность и оценку, в настоящем исследовании был, наряду с методикой прогноза А. Лыхмуса, использован личностный опросник Р. Кэттелла 16 РФ. Из результатов исследования выяснилось, что оценки аттестата зрелости, вступительных экзаменов и первой экзаменационной сессии, а также результаты теста способностей характеризуют помимо самих себя и различные ситуации и отношения индивида к ситуации, вследствие чего в них актуализируются различные элементы структуры личности. Из личностных свойств наиболее существенное влияние на оценки аттестата зрелости оказывают общая интеллигентность, социальная активность и выносливость по отношению к напряжению. Во время вступительных экзаменов наиболее важными являются общая одаренность и выносливость по отношению к напряжению. Этот результат не нов. Однако явление нуждается в лонгитудинальном исследовании, поскольку оказалось, что результаты первой экзаменационной сессии не подкрепляют этот факт (изменения в условиях среды и интенсивные процессы адаптации в личности студента изменили, как стратегию деятельности, так и результаты). Субъективные параметры действительного процесса адаптации нуждаются в уточ-





# On cognitive and prognostic values of a mark

A. Albert

Tallinn Teacher Training Institute

## Summary

A prognostication of students' proficiency is of great applicative importance for the higher school as well as for the student. Until now in the prognostication methods, used in the higher schools of the Estonian SSR, the mark and only a few factors influencing the estimation have been taken into account. In this investigation the cognitive value of the constituent parts (marks of the secondary education certificate and the admission exams as well as two tests) of A. Lõhmus' prognostication method has been elucidated. To complement the role of the subjective factors that influence marks and estimation in methods, the 16 PFA form of R.B. Cattell's personality test was used.

The results show that i) this prognostication method distinguishes the extreme proficiency groups, which differ from each other also by tension endurance and a number of other features; ii) the marks, on which the prognostication method is based, characterize also the situation, in which the marks have developed and their specifics actualize various personality traits in individuals.

## ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Э.А. Инги

Тартуский государственный университет

В данной статье рассматривается одна из возможностей прогнозирования успеваемости студентов первого курса в начале учебы, учитывающая уровень начальной подготовленности. Соответствующая модель и методика разработана в Таллинском политехническом институте (ТПИ) /1-3/. Один вариант этой методики используется в Таллинском педагогическом институте им. Э. Вильде (ТПЕДИ) на физико-математическом и филологическом факультетах с 1973 года. Действительность прогноза проверена по результатам экзаменационных сессий. Основной целью является предоставление куратору группы и преподавателям простой и наглядной модели курса (карта прогноза) для управления учебным процессом.

На физико-математическом факультете (специальности № 2104, 2109, 2120) каждый студент описывается следующими переменными:

- $x_1$  - суммарный балл по математике, физике, химии, астрономии и черчению по аттестату зрелости;
- $x_2$  - суммарный балл по географии, биологии, литературе, родному языку, иностранному языку, общей истории, истории СССР и обществоведению;
- $x_3$  - суммарный балл по трем профилирующим вступительным экзаменам;
- $x_4$  - результат логического теста;
- $x_5$  - результат арифметического теста.

Логический тест состоит из 25 задач следующего типа: в последовательности написаны числа по какой-то системе. Студент должен продолжить эту последовательность двумя числами. Например, 45 40 35 30 25 20 ... ..

2 2 1 4 4 1 6 6 ... ..

Арифметический тест состоит из 50 арифметических задач. Время выполнения каждого теста 5 минут. Результатами тестов ( $x_4, x_5$ ) является число правильно решенных задач. Все переменные шкалируются и имеют 7 градаций. В таблице I представлены градации переменных.

Таблица I

Переменная	Градация						
	I	2	3	4	5	6	7
$x_1$	15-16	17-18	19	20	21	22-23	24-25
$x_2$	24-26	27-28	29-30	31-33	34-35	36-37	38-40
$x_3$	9	10	11	12	13	14	15
$x_4$	- 10	11-12	13-15	16-17	18-20	21-23	24-25
$x_5$	- 15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-50

По этим шкалируемым переменным вычисляются контрасты

$$z_1 = \sum_{i=1}^5 x_i, \quad z_2 = \sum_{i=1}^3 x_i - \sum_{i=4}^5 x_i.$$

Контраст  $z_1$  как сумма всех переменных характеризует общую подготовленность студента (трудопособность), контраст  $z_2$  как разность школьных оценок и результатов тестов характеризует в определенной степени трудолюбие (прилежание) /3/. Характеристический вектор ( $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5$ ) проектируют методом контрастов /2/ на плоскость. Плоскость контрастов  $z_1, z_2$  разделяют на три зоны (рис. I): слабая (I), средняя (II) и хорошая (III).

Студенты изображены точками на этой плоскости так, что каждому студенту соответствует точка и каждой точке приписывается соответствующий порядковый номер студента в списке-характеристике. Разделение всех студентов на три группы - "слабо", "средне" и "хорошо" подготовленные оправдывает себя действительными результатами учебного процесса в высшей школе. Плоскость прогноза в свою очередь можно разделить прямыми  $z_2 = 2$  и  $z_2 = -2$  на девять областей с нумерацией

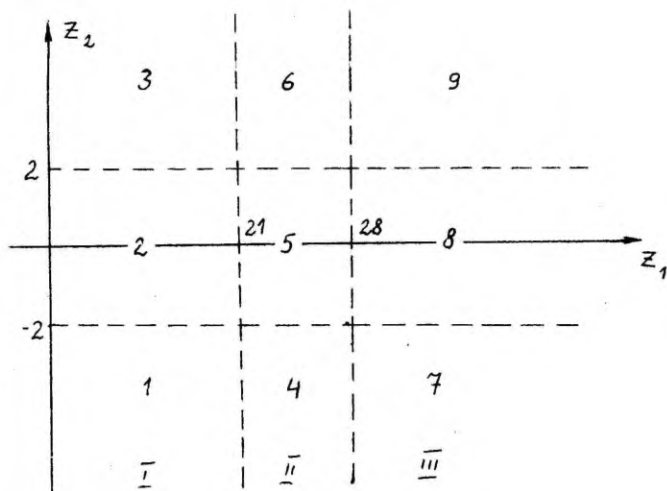


Рис. 1. Плоскость прогноза

1, ..., 9. Области 1, 2, 4 образуют т.н. критическую зону, где размещаются недостаточно подготовленные к работе в вузе студенты. У них низкий уровень знаний, они не привыкли до поступления в вуз трудиться, поэтому они не испытывают необходимость заниматься самостоятельно.

Поэтому наибольшее внимание следует обратить на группу слабо подготовленных. Такие карты составлены для каждой учебной группы и они могут быть основой управления учебно-воспитательным процессом. Действительность карты можно проверить по результатам экзаменационной сессии. На карты прогноза наносят результаты успеваемости каждого студента (таблица 2), например, различными цветами.

В таблице 3 представлены результаты I семестра одной группы на  $z_1, z_2$  плоскости.

По таблице 3 вычисляют коэффициент  $\gamma$  по формуле

$$\gamma = \frac{P - Q}{P + Q},$$

Таблица 2

Число экзамен.	Хорошо (5)	Средн. (4)	Удовл. (3)	Неудовл. (2)
3	14-15	11-13	9-10	-8
4	18-20	15-17	12-14	-11
5	23-25	18-22	15-17	-15

Таблица 3

Семестр	Оценки	З о н ы		
		I	II	III
I	2	3	3	I
	3	4	-	I
	4	-	6	4
	5	-	-	3

где  $P = 3(I + 6 + 4 + 3) + 3(I + 4 + 3) + 4(6 + 4 + 3) + 6 \cdot 3 = 136,$

$$Q = I \cdot (4 + 6) + 3 \cdot 4 + I \cdot 6 = 28.$$

Прогнозирующую способность  $e$  модели оценивают посредством значения  $\gamma^*$  по формуле

$$e = 0,5(I + \gamma^*) \cdot 100\%.$$

Для данной группы  $e = 83\%$ .

На основе карты прогноза можно составить упорядочение студентов по трудоспособности (ось  $Z_1$ ) и трудолюбию (ось  $Z_2$ ) и сравнить с результатами экзаменационной сессии. Соотношение можно оценить коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

На филологическом факультете каждый студент описывается следующими переменными:

$x_I$  - суммарный балл по эстонскому, русскому и иностранному языкам и литературе по аттестату зрелости;

- $x_2$  - суммарный балл по математике, физике, химии, общей истории, истории СССР, обществоведению, географии, биологии, астрономии и черчению по аттестату зрелости;
- $x_3$  - суммарный балл по вступительным экзаменам;
- $x_4$  - тест по профпригодности № 3 (из сборника /4/);
- $x_5$  - тест по профпригодности № 7.

В тесте № 3 сравнивают имена (адреса), а в тесте № 7 надо из четырех слов подобрать два, которые по содержанию одинаковы или противоположны. Затем используют метод контррастов и составляют карты прогноза. Карты прогноза дают возможность прогнозировать результаты учебной работы без опоздания, руководить процессом обучения и воспитания на уровне учебных групп.

#### Литература

1. Дыхмус А.Я. Комплекс методов сбора и обработки информации для решения некоторых задач управления учебно-воспитательным процессом втуза. Автореф. канд. дисс., АН ЭССР. Таллин, 1974.
2. Выханду Л.К. Некоторые проблемы теории анализа данных. Труды Таллинского политехнического института, № 336, Таллин, 1974.
3. Дыхмус А.Я. Об одном методе эффективного формирования контингента студентов. - В кн.: Проблемы высшей школы, 2. Тарту, 1978, с. 29-36.
4. Тест по профпригодности. Ротапринт РИУУ. Таллин, 1972.

Eine Möglichkeit der Prognose von  
Studienleistungen

E. Jögi

Staatliche Universität Tartu

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird sowohl bei der Bewertung der Elementarvorbereitung von Studenten und bei der Prognose der Studienleistungen die in der Arbeit 2 dargestellte Kontrastmethode angewandt. Zu den Ausgangsdaten gehören die Noten der Reife- und Eintrittsprüfungen und die Resultaten des zwei Tests. Auf Grund der erhaltenen Angaben wird für die gesamte Studiengruppe eine Prognosekarte zusammengestellt. Mit Hilfe des Yule-Koeffizienten werden die Prognosekarten mit den Resultaten für Prüfungssession verglichen.

## НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.Д. Грязин

Тартуский государственный университет

Учебная деятельность студентов протекает в форме аудиторных занятий и в форме самостоятельной работы. Традиционные формы аудиторных занятий — лекции, практикумы и даже семинары открывают мало возможностей для взаимного обогащения в ходе общения. Самостоятельная работа, на которую по нынешним учебным планам отводится не более одной трети всего учебного времени (фактически это время, согласно исследованиям бюджета времени, значительно меньше и составляет в среднем 11 часов в неделю /1, с. 13/), часто представляет собой индивидуальную самостоятельную работу. Нынешняя практика контроля знаний на экзаменах также почти что исключает возможности сравнения своих знаний со знаниями товарищей по группе, не говоря уже о возможности общения. Таким образом, организация учебной работы уже по своей природе такова, что в подавляющей мере учебная деятельность протекает в одиночестве (в аудитории, библиотеке, дома). Поэтому нет ничего удивительного в том факте, что оценивая способности однокурсников, студенты в своих оценках опираются на такие качества своих товарищей, как живучесть, энергичность, а не на действительные способности /2, с. 51/. В то же время понятно, что выбирая себе товарища по совместной учебе студенты исходят не только из своих представлений о способностях товарища, но и из сложного представления о человечестве в целом, имея при этом, естественно, в первую очередь в виду конкретный вид деятельности. При таком выборе доминирующими являются эмоциональные, познавательные и этические мотивы



/3, с. 121/). С другой стороны, выбор товарища по определенным качествам является своеобразным процессом моделирования. Выбирая конкретных товарищей по определенному виду деятельности, создается модель, образ, "пример" идеального товарища и реальные товарищи называются на основе сравнения их с этой идеальной моделью.

В процессе общения осуществляется коррекция первоначальной модели, причем первоначальные эмоциональные критерии постепенно утрачивают свою силу и заменяются познавательными. О коррекции модели свидетельствует динамика структуры групп в ходе обучения. Указанные изменения должны быть учтены при направлении воспитательной работы со стороны преподавателей. Очень важно, чтобы направляющие воспитательные воздействия со стороны преподавателей вызвали коррекцию моделей "идеального" товарища по учебе в сторону "повышения требовательности" к этой модели. К сожалению, без специального исследования преподаватели даже не в состоянии дать адекватное описание межличностных отношений в группах (это следовало из несовпадения действительных статусов с теми, которые были даны преподавателями с позиций группы /4, с. 170/). Тем не менее вероятно, что преподаватели смогут оценить сдвиги в представлениях студентов об "идеальных" моделях студентов.

Структура сложного "образа" хорошего члена группы по определенному критерию раскрывается при анализе корреляционных матриц (здесь имеется ввиду анализ корреляционных связей между данными социометрии и результатами учебной деятельности). Устанавливая наиболее сильные связи какого-нибудь признака с остальными, можно судить о том, какой их комплекс составляет модель того качества, о чем конкретно идет речь.

В учебной деятельности в качестве наиболее существенных моделей можно выделить модель товарища по учебе по спецпредметам и модель товарища по учебе по общественным наукам.

Выявление значимых корреляционных связей этих признаков с остальными признаками из корреляционной матрицы свидетельствует о сложной структуре соответствующих моделей. Но в данном случае для нас наибольший интерес представляет вопрос не о самой структуре этих моделей, а их различие.

Установив те корреляционные связи, которые отличают одну модель от другой (у одной модели существуют, у другой нет), можно получить информацию о том, куда должны быть направлены специфические воспитательные воздействия со стороны преподавателей спецпредметов и общественных наук.

#### Употребляемые понятия и обозначения

В работе были выделены следующие социометрические выборы:

- |   |         |
|---|---------|
| 1) взаимные выборы                          | - ВВ;   |
| 2) пассивные или полученные выборы          | - ПВ;   |
| 3) взаимные негативные выборы               | - ВНВ;  |
| 4) пассивные негативные выборы              | - ПНВ;  |
| 5) активные ожидаемые выборы                | - АОВ;  |
| 6) пассивные ожидаемые выборы               | - ПОВ;  |
| 7) активные ожидаемые отрицательные выборы  | - АОПВ; |
| 8) пассивные ожидаемые отрицательные выборы | - ПОПВ. |

#### Результаты

Сгруппировав отличительные черты сравниваемых моделей в таблицу получим картину, представленную в таблице I.

Таблица I

Различия моделей товарищей по учебе по спецпредметам и общественным наукам<sup>I</sup>

Курс	Модель товарища по спецпредметам	Модель товарища по общественным наукам
I Физика (1974/75)	ВВ - утрата, ПВ - утрата, ПВ - товарищ в ССО, ВВ - спецпредметы оценки	ПВ - идеи, ВВ - лидер ССО, ВВ - идеи, ПНВ - языки, ПНВ - общественные науки

<sup>I</sup> Подробнее о данном социометрическом тесте см. /5; 6, с. 119/.

Таблица I (продолжение)

Курс	Модель товарища по спецпредметам	Модель товарища по общественным наукам
		ВВ - общественные науки
		ВВ - общественные науки (предпочтение курсом)
I Химия (1974/75)	АОВ - общественные науки	ПОНВ - товарищ в ССО
	АОВ - ПВ - спецпредметы	ПОВ - общественные науки
	АОВ - ПВ - товарищ в ССО	
	ПВ - общественные науки	
	ПВ - утрата	
	ПВ - идеи	
I Эстонская филология (1974/75)	ПВ - общественные науки	ПВ - идеи
	ПВ - языки	ВВ - общественные науки
	ПВ - языки (предпочтение курсом)	ВВ - спецпредметы (предпочтение курсом)
	ПВ - языки	АСВ - ПВ - товарищ в ССО
	ВВ - спецпредметы оценка	
I Право (1974/75)	ПВ - общественные науки	ВВ - утрата
	ПОВ - общественные науки	
	ВВ - товарищ в ССО	
I Физика (1975/76)	ПВ - общественные науки	ПВ - языки
	ПНВ - спецпредметы	ПОВ - общественные науки
	ПОВ - спецпредметы	ВВ - общественные науки
	ВВ - спецпредметы	ВВ - лидер

Таблица I (продолжение)

Курс	Модель товарища по спецпредметам	Модель товарища по общественным наукам
	ВВ - спецпредметы (предпочтение курсом)	
	ВВ - идеи оценки	
I Химия (1975/76)	ПВ - общественные науки ПВ - товарищ в ССО ПНВ - товарищ в ССО ПНВ - общественные науки ПОВ - языки ВВ - товарищ в ССО ВВ - утрата АОВ-ПВ - спецпредметы АОВ-ПВ - товарищ в ССО	АОВ-ПВ - общественные науки
I Эстонская филология (1975/76)	ПВ - идеи ВВ - спецпредметы ВНВ - товарищ в ССО оценки	ПВ - языки (предпочтение курсом) ВВ - общественные науки ВВ - языки
I Право (1975/76)	ПВ - общественные науки ПВ - товарищ в ССО АОВ - спецпредметы АОВ - общественные науки	
I Физика (1976/77)	ПВ - общественные науки ПВ - языки ПВ - утрата ПВ - лидер	ПОВ - спецпредметы АОВ - спецпредметы АОВ - общественные науки

Таблица I (продолжение)

Курс	Модель товарища по спеппредметам	Модель товарища по общественным наукам
	ПВ - языки (пред- почтение кур- сом) ВВ - спеппредметы (предпочтение курсом) ВВ - товарищ в ССО АОВ-ПВ - спеппред- меты	
I Химия (1976/77)	ПВ - общественные науки ПОВ - товарищ в ССО ВВ - общественные науки (предпоч- тение курсом) ВВ - языки (предпоч- тение курсом) АОВ-ПВ - общественные науки	
I Эстонская фило- логия (1976/77)	ПВ - языки ПВ - языки (пред- почтение кур- сом) ПВ - товарищ в ССО ПВ - утрата ПВ - идеи ПНВ - спеппредметы ПНВ - языки кружки общество ВВ - товарищ в ССО ВВ - спеппредметы ВВ - языки ВВ - идеи	ПВ - общественные науки (пред- почтение кур- сом) ВВ - языки (пред- почтение кур- сом) АОВ - общественные науки

Таблица I (продолжение)

Курс	Модель товарища по спецпредметам	Модель товарища по общественным наукам
	ВВ - спецпредметы (предпочтение курсом)	
	АОВ - языки	
I Право (1976/77)	ПВ - общественные науки ПОВ - товарищ в ССО ВВ - товарищ в ССО ВВ - спецпредметы АОВ-ПВ - спецпредметы АОВ - спецпредметы АСНВ - товарищ в ССО оценка	ПНВ - спецпредметы

Данные, приведенные в таблице I свидетельствуют о ряде существенных моментов. Прежде всего, бросается в глаза, что в модели товарища по спецпредметам (МТС) наблюдается высокая корреляция почти по всем специальностям с выбором товарища по общественным наукам. В тоже время в модели товарища по общественным наукам (МТО) корреляции с совместной работой по спецпредметам, практически нет. (Обратим внимание на то, что так как не существует корреляции явления с самим собой, то выбор товарища по спецпредметам мыслим только в МТО и по общественным наукам в МТС, так что этот момент обязательно составляет их различие и обязательно оказывается в таблице при наличии значительной корреляции.)

Далее, сравнивая две модели - МТС и МТО между собой наблюдаем то обстоятельство, что их различия вырисовываются в сторону первой из них: корреляционные связи МТО в значительно большей мере совпадают с таковыми МТС, чем наоборот. Это говорит о том, что корреляционные связи в МТС больше, чем в МТО. В МТС в большей мере наблюдаются корреляционные связи с

моментами, не относящимися к учебной работе. Например, из 12-ти курсов только у 2-х не отмечен выбор товарища по студенческим строительным отрядам (ССО), указана также креативность, что в свою очередь тесно связано с ситуацией ССО. Что касается самой МТС, то в наибольшей мере здесь выступают взаимные и пассивные выборы.

В МТО обнаруживаются, в первую очередь, связи, существенные непосредственно для изучения общественных наук. Здесь преобладает, наряду со взаимным выбором, и пассивный ожидаемый выбор и в некоторых случаях активный выбор. Заметна связь МТО с выбором товарища по изучению языков. В двух случаях МТО никакого различия от МТС не обнаружено, лишь в отдельных случаях ее отличие от МТС составил выбор товарища по ССО.

Создается впечатление, что все указанные моменты бьют в одну точку. А именно, - студент, даже первокурсник, достаточно четко ориентирован на свою специальность. По крайней мере, в большей степени, чем на общественно-научные знания. Именно через призму приобретения своей специальности он смотрит на мир, выбирая или отвергая товарищей для совместной деятельности не только в учебное время, но и на досуге. И, наоборот, складывающиеся при изучении общественных предметов взаимоотношения более случайные и теряют свое значение вне этих рамок. А это ведет, на наш взгляд, к двум выводам. Во-первых, формирование межличностных отношений основывается на базе отношений, складывающихся в процессе совместной деятельности по изучению будущей специальности (правда, как было отмечено выше, эти отношения в глазах самих студентов имеют значительную эмоциональную окраску и не осознаются ими в утилитарно-прагматическом духе). А отсюда следует, что эффективность преподавания общественных наук во многом зависит от их связи со специальными предметами. Общественные науки способны стать средством социального самопознания и теоретической основой практического формирования межличностных отношений лишь тогда, когда им удастся как можно более рельефно обнаружить свою связь со специальными знаниями и с требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам. Во-вто-

рых, роль преподавателей специальных предметов, специалистов данной области в формировании структуры межличностных отношений в студенческих группах более значительна, чем это, возможно предполагалось. При нынешнем влиянии общественных наук на студентов, эта роль даже выше, чем у преподавателей общественных наук. Хотя и сложилось впечатление, что им проще влиять на указанные процессы путем прямого разговора о них со студентами. Это еще раз подтверждает сказанное о том, что процесс формирования межличностных отношений обуславливается, в первую очередь, факторами косвенного воздействия, до сих пор в достаточной мере не обнаруженными.

Осознание существующего положения преподавателями специальных предметов, специалистами-учеными, может стать для них стимулом работы, осознания своего долга не только в формировании профессиональных навыков, но и в формировании товарищеских отношений в студенческих группах, в формировании духовно-богатой и социально-активной личности будущего специалиста.

#### Литература

1. Фляйшер Э.К. Анализ результатов исследования бюджета учебного времени студентов вузов ЭССР. - В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с. 68-75.
2. Руттас В., Салунди М., Кязмбре А., Фляйшер Э. Об исследовании факторов влияющих на усвоение лекционного материала. - В кн.: Организация учебного процесса, 3. Тарту, 1975, с. 21-59.
3. Обуховский К. Психология влечений человека. М.: Прогресс, 1971, 247 с.
4. Грязин М.Ю. Об исследовании роли куратора в развитии студенческой группы. - В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с. 164-171.
5. Суудер М. О методике и некоторых результатах исследования лидерства в студенческих группах ТГУ. - В кн.: Проблемы высшей школы, 1. Тарту, 1977, с. 42-53.



6. Грязин М.Ю. Социально-психологическая характеристика учебно-воспитательного процесса в учебной группе. - В кн.: Проблемы высшей школы, 5. Тарту, 1982, с. 115-128.

The directedness of pedagogical training within  
the frames of educational and pedagogical  
training process

M.Gräzin

Tartu State University

Summary

The selection of a communication partner on the basis of two criteria is considered: i) companion in speciality and ii) companion in social sciences. Empirical investigations indicate that the acquiring of social disciplines as a basis of scientific world outlook is also first of all depending on the orientation towards the speciality. Thus, the main difficulty in the pedagogical training still rests upon the teachers of speciality disciplines, as they have greater possibilities at their disposal.

## ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ПРИЗМЕ МНЕНИЙ СТУДЕНТОВ

А.Р. Модя

Эстонская сельскохозяйственная академия

В.И. Руттас

Тартуский государственный университет

В современной педагогической ситуации требования к профессиональным и личностным качествам педагога постоянно повышаются. Давно ушло в прошлое представление о преподавателе или учителе как о человеке, который просто преподает свой учебный предмет. В связи с новыми ответственными функциями педагога многие исследователи педагогических проблем во всем мире занимаются выяснением идеального образа вузовского преподавателя или школьного учителя /1-5/.

Проблема чрезвычайно сложная, поскольку цели педагогической деятельности имеют полифункциональный характер /6/. В советской вузовской педагогике школой Н.В. Кузьминой разработана теоретическая концепция о психологической структуре деятельности преподавателя высшей школы, в соответствии с которой в этой деятельности выделяются гностический, проективный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты /1/. Об исследовании задач и эффективности лекционного преподавания в западной вузовской педагогике дан подробный обзор в книге Н.Д. Никандрова "Современная высшая школа капиталистических стран", где внимание обращено на ограниченность методологических предпосылок и позитивистские установки западных исследователей. В то же время обращается внимание на популярность метода рейтинга при выяснении представлений студентов и самих преподавателей об идеальном образе преподавателя. Следует отметить, что сам Н.Д. Никандров также уже в течение ряда лет занимается теми же проблемами лекционного преподавания и идеального лектора /5, 7/. Опи-

раясь на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной /8/ Н.Д. Никандров в своих работах обосновывает мысль о том, что лекция может обеспечить усвоение материала на уровне общей ориентировки в предмете изучения. Если рассматривать лекцию как источник удовлетворения лишь познавательных потребностей, то концепцию Н.Ф. Талызиной можно считать вполне приемлемой теоретической основой исследования. С другой стороны, при обращении главного внимания на проблемы психологической структуры деятельности лектора, концепция Н.В. Кузьминой позволяет выделить разные существенные аспекты этой деятельности. Однако, при исследовании представлений студентов или самих преподавателей об идеальном лекторе, на наш взгляд, наиболее адекватная к поставленной проблеме картина получается в том случае, если образ лектора рассматривается в свете наиболее общих функций преподавателя — образовательной, развивающей и воспитывающей. В связи с указанными выше функциями в деятельности преподавателя (в том числе и в лекционной работе) выделяются предметно-логический, психологический и социальный аспекты, которые (хотя и довольно условно) можно сопоставить соответственно с познавательной потребностью, потребностью в эмоциональном контакте и потребностью в смысле жизни у студентов. Эти три потребности К. Обуховский объединяет под общим названием ориентировочных потребностей /9/, подчеркивая, что именно они являются чисто человеческими потребностями. Сопоставляя ориентировочные потребности с аспектами деятельности лектора, мы вполне согласны с Н.Ф. Талызиной и Н.Д. Никандровым в том, что лекция как основной метод и ведущая организационная форма нынешней вузовской учебной работы должна дать общую ориентировку, но не только в предмете изучения вузовской учебной деятельности. Очень интересные результаты, наводящие нас на мысль о связи ориентировочных потребностей с образом идеального лектора, получены И.Г. Белявским в работе, целью которой было выявление основных факторов личности преподавателя, способствующих его деятельности. По оценкам студентов об успешности преподавательского труда своих преподавателей — лекторов

методом главных компонентов были выделены три фактора, первый из которых автором называется артистичностью, второй - оценкой психологических особенностей и третий - квалификацией /10/.

Анализ приведенной в работе матрицы факторных нагрузок наводит на мысль, что выделенные факторы находятся в прямой связи с ориентировочными потребностями студентов. В лекционной форме учебной работы учебный процесс в сознании студентов как бы персонифицируется в лице преподавателя. Можно предполагать, что оценки успешности преподавательского труда, данные студентами своим преподавателям, или их ожидания являются своеобразной проекцией их ориентировочных потребностей на основном "представителе" учебного процесса - лекторе. В пользу такого предположения говорят и данные Т.Д. Кончанина и Е.А. Михайличева о связи социальных потребностей студентов с их оценками коммуникативной деятельности преподавателей /11/. На модельную функцию преподавателя для студентов обращает внимание также В.Т. Лисовский /12/.

В свете сказанного выделенный И.Г. Белявским первый фактор (с наибольшими нагрузками признаков "артистичность", "эмоциональное изложение материала", "образность речи", "умение владеть аудиторией") можно назвать фактором потребности в эмоциональном контакте. Второй фактор, характеризуемый признаками "справедливость", "принципиальность" и т.д., выражает единство делового и человеческого отношения преподавателя к студентам. Как показывают исследования, как в школе /13/ так и в вузе /14/, эти качества личности учителя очень высоко ценятся учащимися. Кажется оправданным связывать с этим фактором потребность в смысле жизни, высшей формой удовлетворения которой, согласно К. Обуховскому, есть принятие какой-нибудь общей этической-философской установки /9, с. 253/. Третий фактор, представленный признаками "гибкость мышления", "доказательность", "способность ставить проблемы" и т.д., может быть охарактеризован как фактор познавательной потребности.

Большого интереса заслуживают данные И.Г. Белявского еще и тем, что у студентов младших курсов первый фактор описыва-

ет почти половину суммарного разброса, а третий только 9%, в то время как на старших курсах происходит как бы перераспределение значимостей первого и третьего факторов. Довольно логично предположить, что повышенная оценка эмоциональных качеств преподавателя на младших курсах является закономерным проявлением повышения потребности в эмоциональном контакте в новой обстановке, когда студенты еще не адаптировались к новой среде, еще не присвоили содержательные моменты деятельности. Можно думать, что здесь существует определенная аналогия с той ситуацией, которая наблюдается при решении творческих задач: при попадании в незнакомую обстановку человек нуждается вначале, прежде всего, в эмоциональном контакте (как бы повторяет этапы своего развития). Во всяком случае, при подтверждении этой гипотезы единая основа двух параметров учебного процесса – уровня способностей и уровня мотивации<sup>I</sup> – получила бы весомую аргументацию. В этом случае можно было бы с большей достоверностью утверждать, что способности к деятельности и ее мотивация имеют единую генетическую основу, представляя собой две стороны психического развития личности.

Основываясь на вышеизложенных положениях нами был проведен опрос студентов и преподавателей Эстонской сельскохозяйственной академии. Чтобы получить возможность оценить, какова мера общности наших предположений (в случае, если они вообще оправдываются), в качестве основы был выбран опросник, использованный в английском колледже сельскохозяйственного профиля /16/, и в осеннем семестре 1980/81 учебного года проведен опрос среди 78 первокурсников, 68 третьекурсников и 48 преподавателей (точно так же как и в английском колледже). В дополнение в ЭСХА были опрошены еще 47 пятикурсников и для сравнения один семестр спустя исследователями Латвийской сельскохозяйственной академии аналогичный опрос был проведен на первом и третьем курсах и среди преподавателей ЛСХА.

---

<sup>I</sup> Об уровне способностей и уровне мотивации как параметрах учебного процесса подробнее см. /15/.

Опросник предлагает 45 свойств для характеристики идеального преподавателя, которые подлежат оценке по пятибалльной системе (очень важно - 5, совсем не важно - 1). На основе полученных средних оценок, данных первокурсниками ЭСХА, из предложенных свойств был составлен ранжированный ряд. Таким образом, весь дальнейший анализ осуществляется "на фоне" первокурсников ЭСХА. Отметим, однако, что выбор такой "системы отсчета" не оказывает влияния на общность выводов, поскольку сравниваться будут сдвиги ранговых мест одних и тех же характеристик идеального лектора в общей номенклатуре всех предложенных свойств.

Выделим из ранжированного перечня три группы характеристик, соответствующих трем основным аспектам деятельности преподавателя - предметно-логическому, психологическому, социальному.

Из качеств лектора, характеризующих предметно-логический аспект его деятельности, первокурсники ЭСХА выделяют, прежде всего, логичность и ясность (на 2-ом месте в ранжированном перечне), понятность (8-ое место), выделение основных принципов изучаемой дисциплины (11-ое место), соблюдение последовательности (18-ое место) и доступности при изложении учебного материала (20-ое место). Если попытаться найти общий знаменатель выделенных качеств, то им является принцип научности. Оказывается, что новичок в вузовской среде ожидает в предметно-логическом аспекте от лектора, в первую очередь учета таких подпринципов этого основного принципа дидактики, как принцип систематичности, принцип системности и принцип доступности. Согласно нашей классификации принципов дидактики они относятся к первичным принципам дидактической организации знаний (см. подробнее /17/) и направлены на обеспечение удовлетворения познавательных потребностей студентов.

Следует, однако, подчеркнуть, что выделенные выше свойства лектора не являются в оценках первокурсников наиболее важными. Если определить положение указанных выше пяти наиболее существенных (в данном аспекте) свойств в ранжированном перечне всех 45-и качеств, то

среднее их ранговое место оказывается равным двенадцати. В то же время выделяется набор свойств идеального лектора, первая пятерка которых целиком вмещается в первую десятку ранжированного ряда: относится к студентам понимающе (1-ое место), обладает чувством юмора (4-ое место), всегда дружелюбен (5-ое место), охотно учитывает точки зрения студентов (6-ое место), не высмеивает при неправильных ответах (10-ое место).

Выделенная группа свойств, со средним ранговым местом 5, характеризует совершенно другого плана ожидания, которые уже непосредственно связываются не с организацией учебного материала, а с личностью студента. Здесь проявляется ожидание новичков найти благожелательную и мажорную атмосферу для их первых попыток самовыражения. Приписывание столь большого значения этим качествам лектора в определенной мере подтверждает выдвинутую выше гипотезу о преобладании на первых курсах потребности в эмоциональном контакте по сравнению с познавательными потребностями. Это, в свою очередь, требует со стороны лекторов, работающих с младшекурсниками, учета основного принципа дидактики, выделяющегося в ее психологическом аспекте — учета особенностей личности обучаемых.

Качествам лектора, характеризующим социальный аспект его деятельности, студенты большого значения не приписывают. Забегая вперед укажем, что на всех опрошенных курсах как в ЭСХА, так и ЛСХА, взгляды, моральные и социальные качества лектора в ранжированном перечне занимают среднее ранговое место в пределах от 27 до 31. (Кстати, у студентов английского колледжа они отводятся на совершенно задний план — среднее ранговое место 37). Отсюда, конечно, не вытекает, что студенты вообще равнодушны к социальным качествам своих преподавателей. Как показывают многочисленные исследования, в том числе и наши, в других организационных формах учебной, общественной, воспитательной и исследовательской работы, а также в неформальном общении ожидания студентов относительно социальных качеств преподавателей особенно высоки. Студенты явно понимают, что сама специфика лекционной формы в значительной степени ограничивает возможности проявления

социальной активности лектора. Следует еще добавить, что при ранжировании свойств идеального лектора только в этом аспекте представления первокурсников и преподавателей совпадают. Что же касается психологического аспекта, то преподаватели уверены, что эта сторона их деятельности особого внимания не заслуживает. Среднее ранговое место психологических качеств, столь высоко оцененных первокурсниками, у преподавателей отодвинуто к концу третьей десятки.

Студенты старших курсов более важными свойствами идеального лектора начинают выделять качества предметно-логического аспекта. По-видимому, уже во втором семестре первого курса первокурсник настолько адаптирован к вузовским условиям, что познавательные потребности приобретают первостепенное значение в лекционной форме учебной работы (об этом свидетельствуют данные опроса-студентов ЛСХА). Представления студентов третьих и пятых курсов о наиболее важных качествах предметно-логического аспекта деятельности идеального лектора уже практически не отличаются от представлений самих лекторов. Постепенно уменьшается роль качеств эмоционального плана (среднее ранговое место наиболее существенных психологических качеств на первом курсе 5, на третьем - II, на пятом - I7). Однако, внушительный разрыв между ожиданиями студентов и представлениями преподавателей в этой области сохраняется.

Все тенденции, описанные на основе анализа данных опроса студентов ЭСХА, прослеживаются и в ЛСХА. Что же касается представлений английских студентов и их лекторов об идеале лектора, то динамика ожиданий студентов в плане удовлетворения познавательных потребностей похожа описанной выше картине (среднее ранговое место перечисленных выше свойств перемещается с 13-го на первом курсе, до 6-го на третьем курсе). Но ожидания относительно эмоционального контакта у английских студентов значительно скромнее (средние ранговые места на первом и третьем курсах, соответственно, 16 и 22). Достаточно одного примера, чтобы убедиться в отдаленности ожиданий наших и английских студентов: если у студентов ЭСХА и ЛСХА, понимающее отношение лектора к студентам отмечается



в качестве наиболее важных свойств (в двух случаях занимает I-ое место, в одном случае - 2-ое, в одном - 3-е, в одном - 4-ое), то студенты английского колледжа "единодушно" с преподавателями ставят это свойство на 31-ое - 34-ое место. На основе имеющихся в нашем распоряжении сравнительных данных трудно сделать далекоидущие выводы. Однако, кажется, что студенты английского сельскохозяйственного колледжа, кроме указанного выше различия, отличаются еще и более утилитаристским подходом к обучению. Так, например, очень высокие ранговые места приписаны таким свойствам как достаточное прохождение материала (3-4-ое место), связь лекционного материала с практическими занятиями (7-ое место) и на лекторскую технику (слышимость лекции - 3-е и 4-ое место).

Советские вузовские преподаватели, работающие часто в рамках культурного и научного сотрудничества в зарубежных вузах, завоевали заслуженную славу не только великолепным знанием своего предмета, но и доброжелательным отношением к своим воспитанникам. На основе изложенных выше данных необходимо еще больше внимания обращать на психологический аспект лекционной работы. Именно в этом аспекте кроются, на наш взгляд, еще большие резервы для активизации студентов на лекциях. Особенно тщательно необходимо продумать психологическую тактику лектора на первых курсах.

В заключении считаем необходимым добавить, что представления студентов об идеальном лекторе нельзя трактовать как некую норму, согласно которой лектор должен перестраивать свою деятельность. Однако в той же мере неоправданной была бы чрезмерная самоуверенность. Итак, *audiat et altera pars!*

#### Литература

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
2. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

3. Учитель и его профессия./Материалы конференции. Таллин-  
ский педагогический институт. Таллин, 1977.
4. Проблема активности преподавателя вуза. Ростов-на-Дону:  
Изд-во Ростовского ун-та, 1978.
5. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистиче-  
ских стран.: Основные вопросы дидактики. - М.: Выс-  
шая школа, 1978. 279 с.
6. Унт И.Э. Учитель и полифункциональные цели обучения. -  
Учитель и его профессия./Материалы конференции. Тал-  
линский педагогический институт. Таллин, 1977,  
с. II2-II8.
7. Никандров Н.Д. Что такое хороший лектор. (К вопросам  
лекционного преподавания в вузе) - Вестн. высш. шко-  
лы, 1975, № 2, с. 53-58.
8. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного  
обучения. М.: Изд-во МГУ, 1969.
9. Obuchowski K. Psychologia dążeń ludzkich. Wyd. trzecie,  
zmienione i uzupełnione. Warszawa, PWN, 1972.
10. Белявский И.Г. Некоторые психолого-педагогические осо-  
бенности труда преподавателя вуза. - В сб.: Проблемы  
активности преподавателя вуза. Ростов-на-Дону: Изд-во  
Ростовского ун-та, 1978.
11. Кончанин Т.Л., Михайличев Е.А. Некоторые аспекты комму-  
никативной деятельности преподавателя. - В сб.: Проб-  
лемы активности преподавателя вуза. Ростов-на-Дону:  
Изд-во Ростовского ун-та, 1978.
12. Лисовский В.Т. Современный студент. - В кн.: Социальная  
психология личности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
13. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. Киев,  
1973.
14. Уркин И.А. О взаимоотношениях преподавателей и студен-  
тов в учебной деятельности. - В сб.: Проблемы актив-  
ности преподавателя вуза. Ростов-на-Дону: Изд-во Рос-  
товского ун-та, 1978.
15. Руттас В.И. Об основах построения системы критериев эф-  
фективности учебно-воспитательного процесса высшей  
школы. - В кн.: Проблемы высшей школы, 2. Тарту,  
1978, с. 62-72.

16. Costley A. Student Expectations of Lecturers in an Agricultural College. MS, 1976.
17. Руттас В.И. Принципы дидактической организации знаний. - В кн.: Проблемы высшей школы, 5. Тарту, 1982, с. 58-67.

The teacher in the prism of students' opinions

A. Modi

Estonian Academy of Agriculture

V. Ruttas

Tartu State University

Summary

Students' expectations towards their teachers-lecturers are treated. It is suggested that these expectations express students' human necessities according to K.Obuchowski's classification. An analysis of our empirical investigations supports this hypothesis. It also became clear that in the first period of studying in the higher school, when adaptation problems predominate, a need for an emotional contact with teachers prevails in students' expectations. Among senior students the importance of an emotional contact decreases as the role of a cognitive need grows.

## ПЛОСКОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.В. Парве

Тартуский государственный университет

Цели педагогики высшей школы можно разделить на две группы: 1) содержательные, 2) формальные. Оговоримся, что это деление важно для анализа конкретной проблемы в рамках более общей и обширной проблематики. "Формальное" принимается автором в прямом значении слова, но не в обыденном, т.е., как то, что дает или определяет форму проявления содержания. Содержательные цели связаны с внедрением знаний и умений в практику и осуществляются в рамках определенной картины мира. Педагогика в узком смысле занимается формированием именно картины мира. Последняя — явление сознания. Ее форма субъектна, но содержание объективно. Определенная часть картины мира является более детализованной и имеет выходы в практику.

Картина мира принадлежит к плоскости тех явлений сознания, которые анализируются с помощью категорий общественного (коллективного), т.е. в понятиях, посредством которых рассуждают о науке, идеологии, политике, морали, праве, искусстве и т.п. В то же время, в реальном педагогическом процессе, хотя он и происходит в коллективной форме, реальный преподаватель занимается с реальным студентом как с индивидом. Однако в концептуальных взаимопереходах между плоскостями сознания, выражаемыми категориями общественного сознания и индивидуального сознания, существует довольно большая неопределенность /I; с. 144/. По этой причине исследователи чаще всего отказываются соединять содержательные цели обучения и конкретные пути их достижения (на уровнях ниже коллективно-

го) в единый контекст или единое категориальное поле.

Формирование картины мира, обеспечивающей объективное содержание сознания в смысле изоморфного отражения человеком объективных законов природы и общества, является функцией общественной — специфически человеческой — среды. Эта среда состоит из самих людей, их отношений (основу которых составляют производственные), созданных ими предметов, языка, из сформулированных в языке знаний (включая законы природы и общества), оценок, установок, убеждений (включая общественно-политические идеалы). Однако, являясь функцией среды человека, содержание сознания — картина мира — зависит от многих индивидуальных детерминантов. Относительная независимость формы познания его содержания является неоспоримым фактом /2; с. 24/. Достижение того, чтобы человек оптимально использовал бы свои индивидуальные возможности для достижения содержательной цели высшего образования, автором трактуется как формальная цель.

Рассматриваемая проблема является одной из тех, в которых объект-язык и метаязык, т.е. понятийный аппарат, который изучается, и понятийный аппарат, с помощью которого изучается, совпадают. Во избежание этой трудности практическое значение приобретает выявление структуры реального сознания. Это имеет научное значение в том случае, если выявленные структурные элементы подлежат относительно точному измерению с помощью структурно-количественных методов естественных наук.

Чаще всего о сознании рассуждают как об определенном целостном явлении. Этот подход является правильным на уровне феноменального анализа субъективной реальности. Однако подобное понимание не имеет никакого эвристического значения для разрешения каких-либо научных проблем, включая педагогические. Ссылки на сознание при разрешении педагогических задач на уровне индивида или небольшого коллектива имеют примерно такую же объяснительную мощь, как ссылки на термодинамику, или даже физику в целом, при объяснении таяния льда. Ведь сначала мы должны иметь представление о внутренней структуре и количественных соотношениях внутри объясняющего объекта-понятия.

Явление сознания, согласно аристотелевской традиции, рассматривается в качестве соотношения трех относительно самостоятельных сфер человеческой психики - мышления, эмоциональности и воли. Это - умозрительная структура сознания. Тезис о том, что психическая деятельность обеспечивается мозгом в целом и сознание является континуальным, целостным идеальным свойством человека, является, по существу, демобилизирующим, если мы имеем в виду научные цели /3; с. 7/. Действительный научный подход предполагает рассмотрение сознания в качестве сводного понятия, совокупности ряда групп параметров, характеристик или "измерений". При выявлении этих параметров целесообразно иметь в виду принципиальную возможность их измерения относительно точными методами естественных наук.

Синхронная структура самого сознания как целостного явления - знание и оценка (первое "измерение" сознания) - до сих пор измеряется относительно неточно. В то же время внутренняя структура последних - знания и оценки - разрабатывается детально. То же самое можно сказать и о других "измерениях" сознания: 2) перцептивное, мыслительное, эмоциональное и волевое отношение к реальному миру (диахронная структура сознания); 3) внимание, память (понятия следа, энграммы, хранилища, перцептивных и концептуальных кодов, алгоритмов поиска, расшифровки кодов памяти); 4) сознательное, бессознательное (различные, по отношению к субъективной данности самому человеку, процессы обработки информации); 5) психический континуум "бодрствование - сон" (настороженность, спокойное бодрствование, дремота, сон, гипнотический сон, кома); 6) интеллект (согласно теории единого фактора, способность вовремя и адекватно разрешить проблемную ситуацию - способность, которую измеряют психологические тесты /4; с. 40/).

Любой из вышеуказанных параметров или "измерений" сознания является необходимым и не может отсутствовать в реальном познавательном процессе. Их значение не уменьшается даже в том случае, если содержательные цели трактуются узко - как образование только системы знания. (Разумеется, под сознанием в более сущностном смысле подразумевается определенное

качество: сознание - качественный уровень протекания всех психических процессов, и только этим отличается от психики (См.: Выступление В.Н. Мясничева в /5; с. 321/). В генетическом аспекте этот уровень является функцией человеческой среды, однако, форма, определяющая осуществление этого качественного уровня, является функцией индивида (организма) и относительно малоизмененной в течение тысячелетий).

В реальном педагогическом процессе сложилась в определенной мере парадоксальная ситуация. Специалисты, т.е. реальные педагоги высшей школы, ориентируются на содержательные цели. И это вполне понятно. Однако относительно новые исследования в области цикла "бодрствование - сон" /6/, памяти /7; 8/, процесса восприятия /9/ и т.п. показывают исключительное значение реальных "изменений" сознания индивида для образования, организации знаний и оценок. Достижение оптимального использования этих способностей трактуется нами как формальная цель педагогики высшей школы. В дальнейшей деятельности специалиста именно от этого зависит его способность к саморазвитию, оптимальная целенаправленность субъекта.

#### Литература

1. Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг. - М.: Высшая школа, 1980.
2. Нарский И.С. Кант. - Таллин: Ээсти Раамат, 1979. - (на эст. яз.).
3. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические механизмы психической деятельности человека. - Л.: Наука, 1974.
4. Тойм К. Теоретические основы психометрии. - Тарту: ТГУ, 1981. - (на эст. языке).
5. Сознание. - М.: 1967.
6. Вейн А.М. Нарушения сна и бодрствования. М.: Медицина, 1974.
7. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. - М.: Прогресс, 1980.

8. Греченко Т.Н. Нейрофизические механизмы памяти. - М.: Наука, 1979.
9. Брунер Дж. Психология восприятия. - М.: Прогресс, 1977.

Level of individual consciousness in the context  
of the aims of higher school education

V. Parve

Tartu State University

Summary

In the investigations of the higher school the educational aims are prevailingly presented in the notions describing social consciousness. The aims are realised on the level of an individual. The transitions between the levels are indistinct and the explanatory capacity of the notion of consciousness is small. An attempt has been made to present scientifically-grounded characteristics of individual's consciousness.



## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОТСЕВА СТУДЕНТОВ

М.Э. Салунди

Тартуский государственный университет

Главной задачей, стоящей перед высшими учебными заведениями является подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих глубокими теоретическими знаниями и необходимыми практическими навыками по специальности, владеющих марксистско-ленинской теорией, знакомых с новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, воспитанных в духе высокой коммунистической сознательности, советского патриотизма, дружбы народов и пролетарского интернационализма, обладающих навыками организации массово-политической и воспитательной работы; постоянное совершенствование качества подготовки специалистов с учетом требований современного производства, науки, техники, культуры и перспектив их развития. Выполнение этой главной задачи создает основу организации учебного процесса в советском вузе /1, 2, 3/.

Народное хозяйство, просвещение и культура нуждаются во все большем количестве специалистов с высшим образованием. Чем больше студентов оканчивает вуз в предусмотренные планом сроки, тем выше коэффициент полезного действия (КПД) данного вуза. Количественной характеристикой КПД данного вуза является доля тех, которые своевременно получили диплом. Качество же учебно-воспитательной работы данного вуза характеризуют полученные студентами знания: их глубина, устойчивость, объем и структура, а также характер приобретенных практических навыков и умений.

Статистический материал, накопленный в течение целого ряда лет в Тартуском государственном университете, показывает, что для данного вуза КПД в среднем составляет 70-80% (по

годам и специальностям наблюдаются и резкие колебания). Выяснилось, что некоторая часть студентов не получает диплома в предусмотренные учебным планом сроки или даже вообще его не получает. Явление, из-за которого учебный процесс для некоторых студентов прерывается, назовем **о т с е в о м**. Этот показатель выражает отношение количества тех студентов, которые прекратили занятия в течение учебного (календарного) года к общему числу студентов в начале учебного (календарного) года. Здесь в последние годы произошли довольно существенные изменения. В таблице I представлены данные об отсеве студентов ТГУ за последние 10 лет - с 1972 г. по 1981 г.

Таблица I

Отсев студентов ТГУ за период с 1972 г. по 1981 г.

Год	Количество выбывших студентов	Их процент на 1 января	Общее количество студентов на 1 января
1972	344	8,2	4272
1973	351	8,2	4292
1974	325	7,4	4370
1975	265	5,9	4495
1976	239	5,1	4643
1977	233	4,9	4783
1978	209	4,2	4958
1979	173	3,4	5124
1980	235	4,4	5391
1981	233	4,3	5418

Оказывается, что в течение последних пяти лет отсев стабилизировался на уровне 4-5%, т.е. в два раза ниже, чем 10 лет назад. Причины отсева студентов неоднократно рассматривались на заседаниях совета университета, заседаниях советов факультетов, факультетских собраниях и на заседаниях кафедр.

На практике принято пользоваться **нижеследующей** структурой классификации аспектов отчисления (иногда полагают, что эти аспекты являются и причиной отчисления; на самом деле это недопустимая неточность):

- неуспеваемость - академические задолженности, которые возникли в период экзаменационной сессии, оказались неликвидированными;

- по собственному желанию - фактор индивидуально-субъективного характера, например, неправильный выбор профессии, личные или семейные мотивы и т.д.;

- нарушение учебной дисциплины - систематическое нарушение учебной дисциплины в течение семестра, в результате чего возникает и академическое отставание;

- недостойное поведение - нарушение норм социалистического общежития, недостойное звания советского студента;

- неявка на учебу - по существу является одной из форм нарушения учебной дисциплины (длительное непрерывное отсутствие на занятиях);

- по состоянию здоровья - на основании решения врачебно-консультационной комиссии (ВКК) или по рекомендации врача (состояние здоровья влияет на результаты учебной деятельности и часто студент отчисляется по неуспеваемости, так как вовремя не обратился к врачу);

- недача государственных экзаменов - уточняет неуспеваемость, которая возникла на выпускных курсах;

- прочие - призыв на службу в Советскую Армию, смерть и т.д.

В таблице 2 приведена данная структура аспектов отчисления.

Каждый аспект имеет свою совокупность факторов, которые вынуждают студента прервать процесс учения в университете. Например, причинами отсева по неуспеваемости являются: слабообразованный интерес и мотивация по данной специальности или их снижение сразу же после поступления в университет, низкие способности или слабая подготовленность в средней школе (низкие предварительные знания), изменение ценностной ориентации, недостаточное умение работать - учиться систематически, самостоятельно и пр. /4/. По собственному желанию студент уходит тогда, когда у него еще не возникла ситуация академической задолженности, но он сам не хочет больше учиться или просто не может. Ему мешают семейные обстоятельства

Таблица 2

Отсев студентов ТТУ с 1975 по 1981 гг. и его причины

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1. Неудача в учебе	138 52%	129 54%	133 57%	124 59%	93 54%	146 62%	132 57%
2. По собственному желанию	67 25%	54 23%	46 20%	43 20%	49 28%	37 16%	35 15%
3. Нарушение учебной дисциплины	10	17	12	9	7	10	19
4. Недостойное поведение	13	11	9	1	6	9	4
5. Неявка на учебу	6	8	4	8	9	8	22
6. По состоянию здоровья	11	3	7	6	8	9	6
7. Несдача государственных экзаменов	15	13	14	16	6	13	8
8. Прочие причины	5	4	8	2	4	3	7
В с е г о	265	239	233	209	173	235	233

(особенно это касается студенток). Разочарование в специальности — это одно из обстоятельств, почему студенты покидают университет, хотя они иногда занимались весьма успешно и у них еще не было задолженностей. Бывают и такие ситуации, когда у студента получение высшего образования никогда не было самоцелью; он поступил в университет просто по желанию родителей или по рекомендации школы, учителей. Некоторые просто еще не осознали своего призвания и ищут его даже ценой отчисления из вуза.

Здоровье студентов также играет немаловажную роль в учебе. По данным медпункта университета, примерно у 20% студентов имеются те или иные отклонения от нормы в здоровье.

В 1977 году в университете были восстановлены 55 ранее отчисленных студентов. Все они заполнили анкету, где главное внимание было уделено на разные факторы и аспекты отчисления и восстановления. Большинство студентов на вопрос: "Какие факторы, на Ваш взгляд, были основными, заставившие их поки-

нуть университет?" ответили, что ими оказались внешние объективные причины, т.е. семейные, экономические трудности, состояние здоровья и пр. Трудность предмета оказалась причиной лишь для шести опрошенных, хотя до отчисления неудовлетворительные оценки получили 19 человек, 30 из них учились на "тройки" и "четверки", а 6 - только на "хорошо" и "отлично". Следовательно, трудности в учебе возникают из-за каких-то иных факторов, а не из-за неспособности изучать данную специальность. Вся эта группа студентов была уверена, что они поступили правильно, когда подали заявление о восстановлении; 38 из них отметили, что они поняли социальную ценность высшего образования и именно поэтому ходатайствовали о восстановлении. После отчисления 29 из них работали по специальности или другой специальности, близкой к ней, сохранили какой-то контакт с профессией, 16 работали только для того, чтобы добывать средства к существованию и 10 отдыхали или лечились. После восстановления 21 студент учился лучше, чем раньше, у 11 появились определенные трудности. Деканы определили известные трудности у 50% из восстановленных. (Здесь наблюдается довольно резкое различие между самооценкой студентов и оценкой деканов и проректоров факультетов.)

Статистика показывает, что из отчисленных в Тартуском государственном университете восстанавливается около 25% и большинство из них оканчивают университет и получают диплом. Данные таблицы 2 показывают, что профориентационная работа дает положительные результаты, так как уход из университета по собственному желанию сократился почти вдвое, а именно здесь важную роль играют субъективные факторы. Остальные аспекты отсева остались неизменными.

Проанализируем характер отчисления в 1980/81 и 1981/82 уч. годах (табл. 4<sup>а</sup> и 4<sup>б</sup>). В табл. 3 дается общая картина о количестве студентов дневной формы обучения в университете за период с 1977 г. по 1982 г. Эти данные также следует учитывать при анализе процесса отсева. Тем более, что здесь можно проследить динамику роста приема и выпуска, картину сохранения контингента при переходе с курса на курс (слева направо вниз по диагонали).

Таблица 3

Количество студентов в начале учебного года  
(положение на 1 октября)

Курс	Год	1977	1978	1979	1980	1981	1982
I		1100	1128	1157	1171	1169	1161
II		1091	1132	1156	1151	1179	1199
III		1015	1036	1102	1086	1124	1125
IV		898	951	981	1040	1024	1068
V		737	772	832	824	849	819
VI		169	152	216	196	211	262
В с е г о		5010	5171	5444	5468	5556	5634

Прием на старшие курсы и восстановление мешают подсчитать чистый отсев.

В таблицах 4<sup>а</sup> и 4<sup>б</sup>, кроме абсолютных чисел отсева, учитывается и пол отчисленных: М - мужчины и Ж - женщины. Половой состав студентов ТГУ представляет следующую картину: 68% женщины и 32% мужчины. Среди отчисленных 52% женщин (119 из 227) и 48% мужчин (123 из 235). Из общего числа студенток отсеивается 3%, а для студентов этот процент составляет 6, т.е. в два раза выше. Это означает, что студентки более прочно сохраняются в университете, чем юноши. В результате этого на выпускных курсах 70% студенческого состава являются женщинами. Особенно ясно это наблюдается на экономическом факультете, хотя там и самый низкий отсев. Из этих таблиц совершенно отчетливо явствует, что основное количество студентов отсеивается на I и II курсах. Это, видимо, и наиболее "безболезненно" как для государства, так и для самого студента, так как в первом случае к минимуму сводятся бесполезные затраты государственных средств, а во втором - чем раньше молодой человек исправит допущенную ошибку в выборе места в жизни, тем лучше.

На основании таблицы 5<sup>а</sup> и 5<sup>б</sup> можно констатировать, что третья часть отчисленных покидает университет в возрасте 19-

Таблица 4<sup>а</sup>

Отсев студентов ТТУ в 1980/81 учебном году

Факультет		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	VI к.	Итого		кол-во студ.
								кол-во	проц.	
Исторический	Ж:	2	I	I	I	2	-	7	2,5	275
	М:	-	-	I	3	2	-	6	5,5	110
	Итого:	2	I	2	4	4	-	13	3,4	385
Медицинский	Ж:	3	13	8	5	I	-	30	2,4	1229
	М:	-	6	5	3	I	2	17	3,6	476
	Итого:	3	19	13	8	2	2	47	2,8	1705
Биолого-географический	Ж:	3	2	I	I	2	-	9	3,2	285
	М:	2	-	I	-	-	-	3	1,8	166
	Итого:	5	2	2	I	2	-	12	2,7	451
Филологический	Ж:	5	10	9	5	5	-	34	5,0	676
	М:	5	3	I	I	2	-	12	9,4	128
	Итого:	10	13	10	6	7	-	46	5,7	804
Физико-химический	Ж:	4	4	I	I	I	-	11	5,9	185
	М:	11	9	3	2	3	-	28	8,6	326
	Итого:	15	13	4	3	4	-	39	7,6	511
Физкультурный	Ж:	-	-	-	I	-	-	I	1,3	75
	М:	-	I	2	3	-	-	6	4,2	143
	Итого:	-	I	2	4	-	-	7	3,2	210
Экономический	Ж:	-	4	I	I	-	-	6	1,2	510
	М:	3	4	2	I	-	-	10	6,9	145
	Итого:	3	8	3	2	-	-	16	2,4	655

Таблица 4<sup>а</sup> (продолжение)

Факультет		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	UI к.	Итого		кол-во студ.
								кол-во	проц.	
Математический	Ж:	8	8	I	3	-	-	20	6,6	305
	М:	14	3	3	-	-	-	20	14,0	143
	Итого:	22	11	4	3	-	-	40	8,9	448
Юридический	Ж:	-	-	-	I	-	-	I	0,7	145
	М:	I	2	I	2	-	-	6	4,1	146
	Итого:	I	2	I	3	-	-	7	2,4	291
	Ж:	25	42	22	19	11	-	119	3,0	3685
	М:	36	28	19	15	8	2	108	6,0	1783
	Итого:	61	70	41	34	19	2	227	4,2	5468



Таблица 4<sup>б</sup>

Отсев студентов ТТУ в 1981/82 учебном году

Факультет		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	УІ к.	Итого		кол-во студ.
								кол-во	проц.	
Исторический	Ж:	1	5	3	1	4	-	14	5,1	273
	М:	1	3	4	-	1	-	9	8,0	113
	Итого:	2	8	7	1	5	-	23	6,0	386
Медицинский	Ж:	10	14	4	8	4	-	40	3,1	1307
	М:	4	8	7	6	1	1	27	5,6	485
	Итого:	14	22	11	14	5	1	67	3,7	1792
Биолого-географический	Ж:	-	2	1	-	1	-	4	1,6	255
	М:	2	2	1	-	1	-	6	3,2	189
	Итого	2	4	2	-	2	-	10	2,3	444
Филологический	Ж:	6	12	2	4	5	-	29	4,1	708
	М:	2	6	2	1	-	-	11	8,6	128
	Итого:	8	18	4	5	5	-	40	4,8	836
Физико-химический	Ж:	5	3	3	-	1	-	12	6,2	193
	М:	9	9	2	2	2	-	24	7,5	322
	Итого	14	12	5	2	3	-	36	7,0	515
Физкультурный	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-	76
	М:	3	2	2	2	-	-	9	6,5	139
	Итого:	3	2	2	2	-	-	9	4,2	215
Экономический	Ж:	-	3	2	1	-	-	6	1,2	497
	М:	4	2	1	1	-	-	8	5,0	159
	Итого	4	5	3	2	-	-	14	2,1	656

Таблица 4<sup>б</sup> (продолжение)

Факультет		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	У I к.	Итого		кол-во студ.
								кол-во	проц.	
Математический	Ж:	8	5	2	-	3	-	18	6,0	299
	М:	4	5	2	I	-	-	12	9,2	131
	Итого:	12	10	4	I	3	-	30	7,0	430
Юридический	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-	135
	М:	2	4	-	-	-	-	6	4,1	147
	Итого:	2	4	-	-	-	-	6	2,1	282
Итого	Ж:	30	44	17	14	18	-	123	3,3	3743
	М:	31	41	21	13	5	I	112	6,2	1813
	Итого:	61	85	38	27	23	I	235	4,2	5556

Таблица 5<sup>а</sup>

Отсев студентов по аспектам и по возрастам в 1980/81 учебном году

								Итого	
								кол-во	процент

Таблица 5<sup>б</sup>

Отсев студентов по аспектам и по возрастам в 1981/82 учебном году

		до 18	19-20	21-22	23-24	25-26	27-28	выше 28	Итого	
									кол-во	процент
По собственному желанию	Ж:	4	15	8	3	-	-	-	30	24,4
	М:	-	3	3	2	1	-	-	9	8,0
	Итого:	4	18	11	5	1	-	-	39	16,6
По неуспеваемо- сти	Ж:	2	20	22	16	3	3	3	69	56,1
	М:	2	19	16	16	4	4	1	62	55,4
	Итого:	4	39	38	32	7	7	4	131	55,7
За нарушение учебной дисцип- лины	Ж:	1	3	3	1	-	-	2	10	8,1
	М:	-	3	3	7	-	-	-	13	11,6
	Итого:	1	6	6	8	-	-	2	23	9,8
Недостойное поведение	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	-	1	1	2	-	-	-	4	3,6
	Итого:	-	1	1	2	-	-	-	4	1,7
Неявка на учебу	Ж:	-	-	4	-	1	-	2	7	5,7
	М:	-	-	1	4	2	1	1	9	8,0
	Итого:	-	-	5	4	3	1	3	16	6,8
Несдача госэкза- менов	Ж:	-	-	-	5	-	-	-	5	4,1
	М:	-	-	-	-	-	1	-	1	0,9
	Итого:	-	-	-	5	-	1	-	6	2,6
По состоянию здоровья	Ж:	-	2	-	-	-	-	-	2	1,6
	М:	-	1	1	1	-	-	-	3	2,7
	Итого:	-	3	1	1	-	-	-	5	2,1
Прочие	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	1	3	6	-	-	1	-	11	9,8
	Итого:	1	3	6	-	-	1	-	11	4,9
Ж:		7	40	37	25	4	3	7	123	-
М:		3	30	31	32	7	7	2	112	-
Итого:		10	70	68	57	11	10	9	235	-

-20 лет. В основном этот контингент учился на I-III курсах, а половина из них - на II курсе.

На рис. I можно проследить разницу между кривыми К -

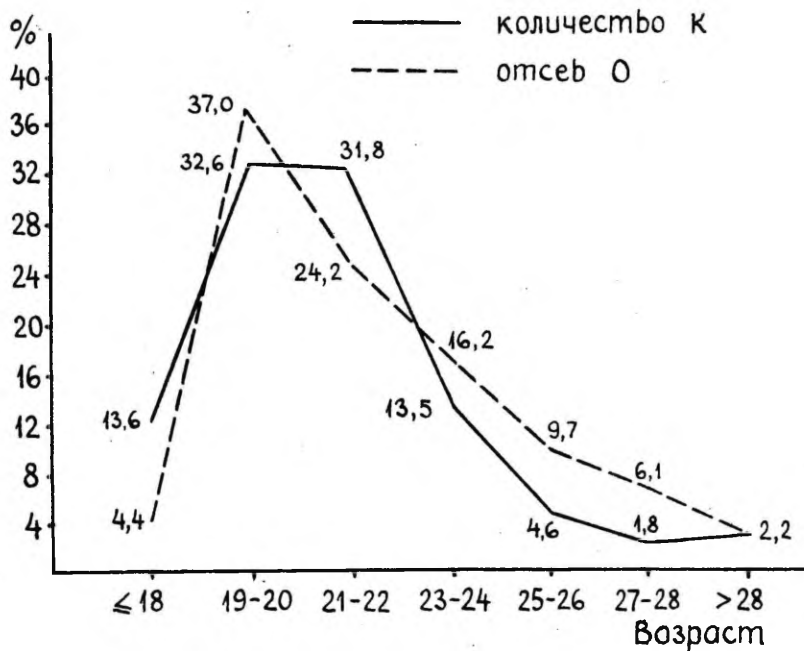


Рис. I. Относительное количество и отсев студентов по возрастам в 1980/81 учебном году

(общий контингент в процентах) и О - (количество отчисленных в процентах). Для 1980/81 уч. года эти кривые не совпадают в возрастах до 18 лет и 18 лет, 19-20 лет и 21-22 года. Значит контингент студентов до 18 лет и в 18 лет сохранился хорошо. Из общего числа студентов, студенты второго курса составляют 13,6%, а отчисленные составляли лишь 4,4%. Соответствующие цифры для контингента 21-22 года составляли 24,2 и 31,8,

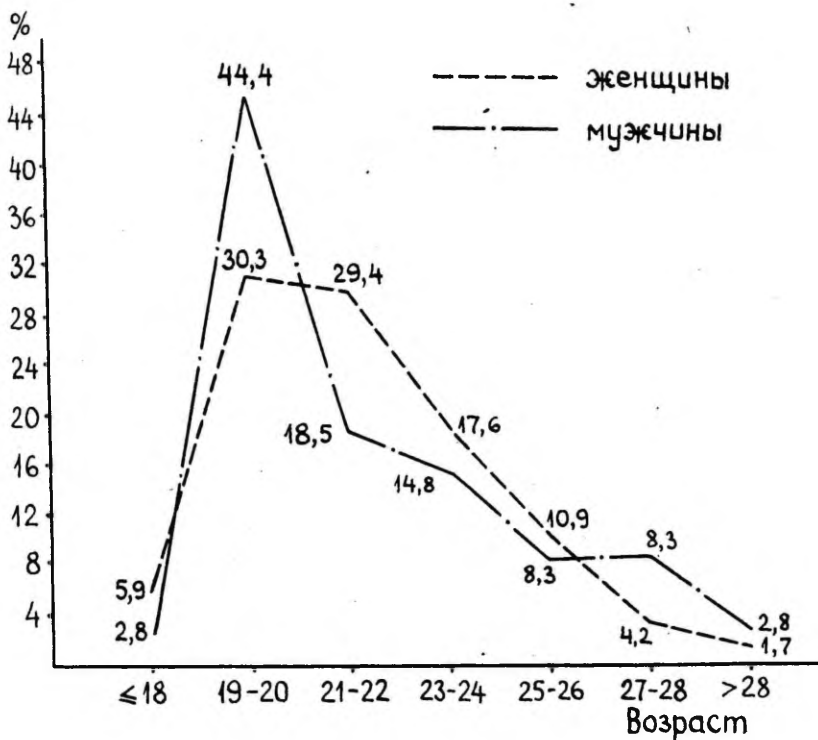


Рис. 2. Отсев студентов в 1980/81 учебном году

т.е. относительный отсев также довольно низкий. Зато для контингента 19-20 лет дело обстоит наоборот – из 32,6% общего контингента студентов 37% отчисленных. Это еще раз подтверждает факт, что II курсу и студентам в возрасте 19-20 лет необходимо уделить более пристальное внимание.

В таблице 6<sup>а</sup> и 6<sup>б</sup> показано отчисление студентов по аспектам, курсам и по половому составу. Так как половину первокурсников составляет контингент в возрасте до 18 лет или 18 лет, а отчислено среди них только 10, то можно сделать вывод, что они "твердо держатся на ногах". После средней школы у них будто бы все ясно. Однако уже один год уни-

Таблица 6<sup>а</sup>

Отсев студентов по аспектам и по курсам в 1980/81 учебном году

		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	VI к.	Итого	
								кол-во	процент
По собственному желанию	Ж:	6	9	2	I	I	-	19	16,0
	М:	2	8	-	I	-	-	11	10,2
	Итого:	8	17	2	2	I	-	30	13,2
По неуспеваемости	Ж:	14	21	16	13	6	-	70	58,8
	М:	26	12	14	9	3	-	64	59,3
	Итого:	40	33	30	22	9	-	134	59,0
За нарушение учеб. дисциплины	Ж:	I	2	3	I	-	-	7	5,9
	М:	4	2	2	I	-	-	9	8,3
	Итого:	5	4	5	2	-	-	16	7,0
Недостойное поведение	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	-	I	I	4	I	-	7	6,5
	Итого:	-	I	I	4	I	-	7	3,1
Неявка на учебу	Ж:	2	9	-	I	-	-	12	10,1
	М:	-	4	I	-	-	2	7	6,5
	Итого:	2	13	I	-	-	2	19	8,4
Несдача госэкзаменов	Ж:	-	-	-	I	4	-	5	4,2
	М:	-	-	-	-	3	-	3	2,8
	Итого:	-	-	-	I	7	-	8	3,5
По состоянию здоровья	Ж:	2	I	I	2	-	-	6	5,0
	М:	2	-	I	-	I	-	4	3,7
	Итого:	4	I	2	2	I	-	10	4,4
Прочие	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	2	I	-	-	-	-	3	2,8
	Итого:	2	I	-	-	-	-	3	1,3
		Ж:	25	42	22	19	11	119	-
		М:	36	28	19	15	8	108	-
		Итого:	61	70	41	34	19	227	-

Таблица 6<sup>б</sup>

Отсев студентов по аспектам и по курсам в 1981/82 учебном году

		I к.	II к.	III к.	IV к.	У к.	VI к.	Итого	
								кол-во	процент
По собственному желанию	Ж:	17	9	3	I	-	-	30	24,4
	М:	3	4	2	-	-	-	9	8,0
	Итого:	20	13	5	I	-	-	39	16,6
По неуспеваемости	Ж:	II	23	9	13	13	-	69	56,1
	М:	15	24	9	10	4	-	62	55,4
	Итого:	26	47	18	23	17	-	131	55,7
За нарушение учеб. дисциплины	Ж:	-	9	I	-	-	-	10	8,1
	М:	3	5	4	I	-	-	13	11,6
	Итого:	3	14	5	I	-	-	23	9,8
Недостойное поведение	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	I	I	-	I	-	I	4	3,6
	Итого:	I	I	-	I	-	I	4	1,7
Неявка на учебу	Ж:	-	3	4	-	-	-	7	5,7
	М:	3	2	4	-	-	-	9	8,0
	Итого:	3	5	8	-	-	-	16	6,8
Несдача госэкзаменов	Ж:	-	-	-	-	5	-	5	4,1
	М:	-	-	-	-	I	-	1	0,9
	Итого:	-	-	-	-	6	-	6	2,6
По состоянию здоровья	Ж:	2	-	-	-	-	-	2	1,6
	М:	2	I	-	-	-	-	3	2,7
	Итого:	4	I	-	-	-	-	5	2,1
Прочие	Ж:	-	-	-	-	-	-	-	-
	М:	4	4	2	I	-	-	11	9,8
	Итого:	4	4	2	I	-	-	11	4,9
		Ж:	30	44	17	14	18	-	123
		М:	31	41	21	13	5	I	112
		Итого:	61	85	38	27	23	I	235



верситетской жизни вносит свои коррективы в их взгляды и уже на II курсе они начинают уходить десятками. Так с первого курса ушел всего 61 студент и основную часть их составил контингент в возрасте 19-20 лет, т.е. именно те, у которых по различным причинам промежуток между окончанием средней школы и поступлением в университет составляет 1-2 года. Контингент студентов в возрасте 21-22 года на I курсе составляет незначительную долю: их всего 6-7% от общего числа студентов.

Сравнивая данные таблицы 6<sup>а</sup> и 6<sup>б</sup> по аспекту "неуспеваемость", можно отметить следующий любопытный факт: девушки уходят с первого курса вдвое реже, чем юноши (в абсолютных цифрах), а на втором курсе дело обстоит наоборот (см. 1980/81 уч. год).

Статистические данные и теоретический анализ дают возможность более подробно изучить явление отсева, его внутреннее функционирование в тех или иных условиях. В дальнейшем задача состоит в том, чтобы путем научного анализа найти сущность данного явления - внутренние, глубинные процессы, лежащие в их основе, главные причины этого явления. Анализ основных причин может дать представление о сущности того или иного явления, о его месте в ряду других явлений. Причины отсева можно подразделять на доминирующие и сопутствующие. Однако перечисленные выше причины неуспеваемости неравноценны как по своей весомости, так и универсальности. Некоторые из них являются следствием других причин. Учитывая это, причины неуспеваемости студентов можно квалифицировать по разным подгруппам /4/.

В конечном итоге наша цель состоит в том, чтобы выявить из многих исследованных связей внутреннего и внешнего характера систему наиболее существенных, устойчивых, повторяющихся, т.е. закономерных связей, чтобы потом учесть их при проектировании системы мер по организации учебно-воспитательного процесса, который обеспечил бы достижение минимальных затрат времени, усилий и средств преподавателей, студентов и государства.

## Литература

1. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. М.: Высшая школа, 1978, ч. I.
2. Рубина Л.Я. Советское студенчество. М.: Мысль, 1981, 124 с.
3. Всесоюзное совещание работников высших учебных заведений в Москве 6-8 февраля 1980 г. М.: Высшая школа, 1980, 350 с.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982, 190 с.

## On some aspects of retaining students' population

M. Salundi

Tartu State University

### Summary

In training specialists with a higher education it is important to retain all enrolled students during the period of tuition and lead them to timely completion of the course. The dropout rate in Tartu State University is over 200 (about 4.3%) every academic year. It is typical of the majority of dropouts that they lag behind their classmates. The nature of "academic debts" varies, personal reasons dominating. Evidently some first and second-year students start pursuing new aims and objectives, and as a result change their attitude to studies. It was found that the dropout rate is the highest with the second and third-year students, i.e. under the conditions where specialization is in its initial stage. However, a number of first-year students also give up their studies stating that they are disappointed in the chosen speciality. The investigation also revealed that most of the dropouts are 19-20 years old. The 18-years-old students and the over 22-years-old ones are more persistent. Female students are, on the average, twice as persistent as male students.

In recent years the percentage of dropouts in Tartu State University has been stabilizing within the limits of 4%. Further investigations are needed to clarify more precisely the reasons for dropping out.

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО ГЕНЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:  
"ВКЛЮЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В РАБОЧИЙ КЛАСС, КОЛХОЗНОЕ  
КРЕСТЬЯНСТВО И ИНТЕЛЛИГЕНЦИЮ"**

Подготовил к печати П.О.Кенкманн

**Тартуский государственный университет**

В настоящем обзоре публикуются программа и список индикаторов эмпирического обследования I этапа генетического исследования самоопределения молодежи со средним образованием в условиях развитого социалистического общества. Первое исследование по данному направлению было проведено в Эстонской ССР в 1966-1979 гг. коллективами Лаборатории изучения коммунистического воспитания ТГУ и сектора социологии молодежи Института истории АН Эстонской ССР. Оно охватило период от вхождения в общественную жизнь молодежи, окончившей общеобразовательную среднюю школу в 1966 г., до достижения ею 30-летнего возраста. Это исследование продемонстрировало возможности и преимущества такой стратегии исследования, при которой анализ самоопределения молодежи базируется на генезисе самого социального облика молодежи и ее связей с обществом (отсюда название исследования - генетическое).

С конца 1981 г. секцией социологии молодежи и образования Прибалтийского отделения Советской социологической ассоциации ведется подготовка аналогичного исследования, которое планируется как сравнительное; им будет охвачена молодежь трех Прибалтийских республик, а также Белорусской ССР, Молдавской ССР и Дагестанской АССР. Исследованием планируется охватить молодежь, приобретающую среднее образование в общеобразовательной средней школе, среднем профессионально-техническом училище и среднем специальном учебном заведении.

Первоначальный вариант программы исследования был составлен заведующим отделом социологии и философии Института истории АН ЭССР д.ф.н. М.Х.Татта и заведующим лабораторией изучения коммунистического воспитания ТГУ к.ф.н. П.О.Кенкманном. В подготовке окончательного варианта публикуемых

здесь материалов участвовали сотрудники Института истории АН ЭССР к.ф.н. А.В.Кирх, к.ф.н. Я.К.Ууэкла и Э.А. Саар, сотрудники лаборатории изучения коммунистического воспитания ТГУ Ю.Р.Саарнийт, О.А.Золотарева и В.Х.Тальв, сотрудники Института философии, социологии и права АН Литовской ССР к.ф.н. А.А.Матуленис, к.ф.н. М.И.Талюнайте и Д.П.Эйдукас, сотрудники Института философии, социологии и права АН Латвийской ССР к.и.н. М.Б.Ашмане и Я.Я.Крутских, сотрудниц Института философии АН Белорусской ССР Т.И. Матшикова, сотрудник Института философии АН Молдавской ССР Э.М.Кац и сотрудник Эстонской сельскохозяйственной академии О.А.Муст.

Планируемое исследование нацелено на установление закономерностей воспроизводства молодежи со средним образованием всех ячеек социальной структуры общества. При этом основное внимание будет уделено воспроизводству отрядов интеллигенции через высшую школу. Этим объясняется публикация материалов исследования прежде всего в издании, посвященном проблемам высшей школы.

#### Программа генетического исследования

Центральная исследовательская проблема - логика и детерминация процесса жизненного самоопределения основных контингентов молодежи со средним образованием.

Вхождение молодого поколения в общественную жизнь со стороны общества может быть рассмотрено как включение молодежи во все сферы социальной жизни и формирование у нее черт социального облика, характеризующего членов советского общества. С точки зрения молодежи этот процесс характеризуется как жизненное самоопределение.

Вхождение в трудовую, общественно-политическую, семейную и т.д. жизнь охватывает ряд последовательных этапов, каждый из которых преобразуется в новый в определенный критический момент, когда решается одна из проблем жизненного самоопределения и встает задача решения последующей. На каждом этапе

на молодежь воздействуют определенные социальные условия, детерминирующие прохождение молодежью данного этапа и формирование ее облика.

Цель исследования - выявление тенденций жизненного самоопределения молодежи от приобретения среднего образования до достижения ею социальной зрелости в условиях развитого социалистического общества.

Научной задачей исследования является моделирование наиболее значимых аспектов жизненного самоопределения основных категорий молодежи и выявление тем самым общей логики процесса самоопределения.

Практическими задачами является установление направлений потоков молодежи в основные подструктуры общества и их соответствия общественным потребностям, определение роли различных факторов в жизненном самоопределении молодежи и возможностей оптимизации их воздействия на молодежь, выявление особенностей формирования пополнения населения поселений различных типов, рабочего класса, колхозного крестьянства, служащих и специалистов и связанных с этим воспроизводством социальных проблем.

Построение стратегического плана исследовательского проекта должно соответствовать изучаемому в его рамках реальному процессу. Проблема настоящего исследования близка проблематике исследований, традиционно называемых в психологии и социологии лонгитудинальными. Это исследования, типично нацеленные на описание процесса психосоциального роста, начиная с ранней молодости и кончая наступлением социальной зрелости.

Помимо соответствия исследовательской стратегии фрагменту действительности, являющемуся предметом исследования, выбор стратегии обусловлен еще и другими обстоятельствами. Распространение во всей социологии стратегических планов, связанных с многократным охватом обследуемого контингента, свидетельствует о стремлении к причинному анализу социальных

явлений. Перед настоящим проектом также поставлены задачи выявления причинных зависимостей. Хотя лонгитудинальная стратегия сама по себе непосредственно не дает оснований для каузального анализа первичного материала, она позволяет, во-первых, определить временную последовательность и частоту явлений, локализуя их во времени, и, во-вторых, прогнозировать изменение поведения индивидов, вариативность событий во времени.

Эти обстоятельства определяют выбор лонгитудинальной стратегии исследования. Существует множество вариантов построения исследования на таком основании. Исходный контингент нашего проекта — выпускники средних школ. Планируется охватить их обследованиями с момента вступления в решающую стадию жизненного самоопределения и до 30-летнего возраста, который условно принимается за возраст, соответствующий достижению всем поколением социальной зрелости и устойчивого социального положения. В отличие от некоторых других лонгитудинальных исследований данное обследование планируется провести не в произвольные моменты времени, а в поворотные моменты в генезисе самого изучаемого явления — молодежи в процессе жизненного самоопределения. Поэтому мы называем это исследование генетическим.

В качестве моментов проведения эмпирического исследования выступают:

1. Окончание среднего учебного заведения (18 лет).
2. Завершение первичной трудовой адаптации (после 3-летнего периода работы) — для молодежи со средним образованием, не продолжающей образования; определение узкой специализации (на III курсе) — для молодежи, поступившей в высшие учебные заведения (21 год).
3. Завершение адаптации в качестве специалистов с высшим образованием (после 2-летнего периода работы) молодежью, приобретшей высшее образование (25 лет).
4. Достижение стабильной социальной позиции, социальной зрелости (30 лет).

Таким образом будет получена информация о четырех моментах процесса жизненного самоопределения когорты.

Проведение цикла исследований по такому стратегическому плану обуславливает следующие особенности построения программы и методики:

- а) постоянство основных массивов, обследуемых на всех этапах исследования;
- б) постоянство процедур и инструментария;
- в) предвидение возможностей маневрирования такими элементами эмпирического обследования как изучаемые контингенты (в том числе дополнение последних на отдельных этапах) и инструмент исследования (дополнение новыми индикаторами по мере усовершенствования методической базы и расширения проблематики).

Вместе с тем данный проект приобретает характеристики сравнительного исследования. Участие научных коллективов из разных регионов страны позволяет выявить региональные особенности жизненного самоопределения молодежи в рамках развитого социализма и единой социальной политики.

Объект исследования – молодежь, приобретающая среднее образование в условиях всеобщего среднего образования в развитом социалистическом обществе. Основные пути приобретения среднего образования, которые в наиболее общем плане дифференцируют когорты молодежи в настоящее время, – общеобразовательная средняя школа, среднее профессионально-техническое училище и среднее специальное учебное заведение.

Предметом исследования (т.е. непосредственно анализируемой стороной объекта) является жизненное определение как процесс, проходящий по определенным этапам.

Предварительный анализ предмета исследования. Основные компоненты процесса жизненного самоопределения, охватываемые настоящим проектом, обобщенно можно представить как взаимоотношение трех моментов: социальная среда – жизненное самоопределение – жизненная позиция. Вступая в процесс жизненного самоопределения, молодежь испытывает сильное воздействие социальной среды, сформировавшей ее облик. Далее уже доминирует сам процесс жизненного самоопределения, в котором реализуется потенциал молодежи. По мере продвижения процесса

жизненного самоопределения определяющей становится занимаемая жизненная позиция.

Социальная среда включает в качестве основных факторов социально-территориальную принадлежность, социальное происхождение и образование. Предыдущие исследования показали, что на жизненное самоопределение молодежи в нашем обществе сильнее всего воздействует социально-территориальная среда созревания, которая имеет как прямое влияние, так и опосредствованное воздействие через другие факторы среды. Вторым по дифференцирующему воздействию является тип семьи родителей. Оба названных фактора воздействуют на молодежь через систему образования, которая имеет и собственное сильное воздействие на молодежь. Воздействие социальной среды, как и ее основных факторов, реализуется через формирование способностей и жизненных планов молодежи.

Сам процесс жизненного самоопределения рассматривается совместно с достигаемым результатом - занятием стабильной позиции во всех сферах жизнедеятельности социалистического общества. Целостное рассмотрение означает, что исследование в наибольшей степени направлено на установление завершения процесса жизненного самоопределения и целью его является характеристика достигаемых молодежью жизненных позиций. Это делается в соответствии с логикой самого процесса самоопределения.

Центральным в жизненном самоопределении является социальное самоопределение. Последнее в настоящем исследовании выступает в двух основных моментах: определяется позиция в поселенческой структуре, т.е. место жительства и социальный слой. Эти моменты в социальном самоопределении служат основой анализа и выступают для всех остальных моментов самоопределения ключевыми, т.е. соответственно достигаемому социальному положению и типу поселения структурируется весь массив и остальные аспекты жизненного самоопределения раскрываются уже по данным подмассивам.

С социальным самоопределением взаимосвязано и профессиональное самоопределение. Его результатом является профессия



и трудовой коллектив, в который входит молодежь. С профессиональным самоопределением связан и образовательный путь молодежи, поскольку основная функция образования в целом — профессиональная.

Самостоятельным аспектом жизненного самоопределения является вступление в брак и создание семьи. В рамках настоящего проекта данный аспект охватывается лишь частично — в качестве аспекта жизненного самоопределения, анализ которого необходим для раскрытия последнего как целостного процесса. Самостоятельное значение имеет включение в группы общения.

Существенным моментом жизненного самоопределения выступает домашняя среда. Создание пространственно-вещественных характеристик домашнего очага является материальной основой последующей личной жизни. Через данный аспект жизненного самоопределения можно выявить различные жизненные стратегии.

Общественно-политическое самоопределение осуществляется в основном через комсомольскую организацию и в более зрелом возрасте выражается через активность в других организациях. Важность данного компонента жизненного самоопределения обусловило включение в исследование индикаторов как самой активности, так и ее субъективных основ.

Развитие активности в сфере досуга рассматривается выборочно, ибо последняя обладает индивидуальностью форм и трудно охватываема при исследовании людей с большим диапазоном организации досуга. То же относится и к исследованию личности. Оба эти момента включены в исследование лишь в связи с другими основными моментами жизненного самоопределения.

Большая часть исследования направлена на установление формирования духовного облика молодежи. На всех этапах выявляются жизненная ориентированность, престиж профессий, а также ценностное отношение к образованию и труду. Тем самым исследованием охватывается трансформация ценностного сознания в процессе жизненного самоопределения. Особо выделяются жизненные планы молодежи, которые существенно видоизменяются в процессе включения в общественную жизнь. Такой широкий охват сознания молодежи диктуется исследовательской задачей уста-

новить взаимосвязь между трансформацией ценностного сознания и поведением когорты.

Проведение обследования на I этапе. I этап исследования предполагается провести в первой половине 1982/83 учебного года, когда типичного возраста окончания дневной средней школы достигает молодежь 1965 года рождения. В качестве генеральной совокупности выступает определенный фрагмент молодежи - юноши и девушки, которые в 1982/83 учебном году приобретут среднее образование: в дневной общеобразовательной средней школе, в среднем ПТУ или в дневном среднем специальном учебном заведении (на базе 8-летней школы). В нынешней образовательной ситуации в учебных заведениях перечисленных типов учится около трех четвертей всех приобретающих среднее образование.

В основу построения выборки предполагается заложить комбинированный способ отбора по следующим принципам:

1) охват как минимум 10 % того молодого поколения, большинство которого приобретает среднее образование в год проведения I этапа исследования в Прибалтийских республиках и 5 % в Белорусской и Молдавской ССР;

2) определение минимальных объемов обследуемых контингентов:

- 1000 выпускников общеобразовательной средней школы;
- 800 выпускников среднего ПТУ;
- 800 выпускников среднего специального учебного заведения.

Такие объемы подлежащих обследованию подмассивов определены на основе опыта предыдущих исследований с учетом двух соображений:

а) основные подмассивы внутри обследуемого контингента должны быть достаточно большими для использования тех способов обработки первичных данных, которые необходимо применять для реализации целей исследования (корреляционный анализ и основанные на нем методы, многомерный анализ, типология);

б) массивы, на которые подразделен контингент приобрета-

щих среднее образование, должны быть достаточно большими и для составления также достаточно крупных массивов на последующих этапах исследования, когда неизбежны потери (из-за утраты связи с обследованными на I этапе, несогласия части обследованных участвовать в дальнейших исследованиях и по другим причинам).

В регионе (республике) на основе определенного таким образом числа респондентов подбирают учебные заведения, в которых проводится обследование. Учебные заведения подбираются таким образом, чтобы была отражена дифференциация самой системы среднего образования в регионе по следующим параметрам:

- а) территориальный (регионы внутри республики),
- б) тип населенного пункта, в котором находится учебное заведение,
- в) язык обучения.

В отобранных учебных заведениях проводится обследование первичных учебных коллективов (классов, курсов, учебных групп), численность учащихся в которых соответствует требуемому количеству респондентов.

Сбор первичных данных на I этапе происходит посредством анонимного анкетного опроса учащихся в учебных заведениях. В инструментарий опроса включают:

- а) блоки индикаторов, обязательные для всех участников исследования и разрабатываемые совместно на основе настоящей программы;
- б) блоки индикаторов, разрабатываемые на основе научных интересов одного или нескольких исследовательских коллективов, проводящих исследование в конкретном регионе.

Обработка первичных данных осуществляется по регионам под руководством коллективов, участвующих в проекте. Вопрос о совместной обработке решается, когда определен круг участников и известны характеристики обследованных контингентов.

Собранные первичные данные и результаты их обработки являются собственностью тех коллективов, которые проводят исследование в каждом регионе. Совместное использование данных

координируется в координационном совете исследования. Авторское право на использование данных в регионе принадлежит коллективу, который провел там исследование.

Основные ракурсы анализа результатов исследования. Массивы данных обладают относительной самостоятельностью и на их базе можно провести анализ под различными углами зрения. Настоящее исследование построено изначально как генетическое. Отражение в стратегии исследования процесса жизненного самоопределения молодежи легче всего позволяет изучать именно этот процесс. Это предполагает в качестве точки отсчета процесса стартовый момент — окончание среднего учебного заведения. Именно с данного момента разворачивается сам процесс жизненного самоопределения и раскрывается весь эмпирический материал.

Плодотворным оказывается подход к эмпирическому материалу "с конца", т.е. с 30-летнего возраста, когда процесс жизненного самоопределения у большинства уже завершен. По мере продвижения процесса жизненного самоопределения, он во все возрастающей степени определяется достигаемым положением. Тем самым основным ракурсом анализа становятся социальные слои, сформировавшиеся на базе выпускников средних учебных заведений. Эти слои можно характеризовать через особенности процесса жизненного самоопределения, а далее и по своему облику и социальным источникам.

Так как проект направлен преимущественно на выявление основных аспектов жизненного самоопределения, возможным становится и целостное моделирование социальных перемещений. Во-первых, можно выяснить продолжительность формирования из молодежи того или иного социального слоя, ибо качественно необходимо различать мобильность внутри поколения и формирование различных слоев на базе молодежи.

Во-вторых, можно установить мобильность внутри поколения и связать ее с формированием того или иного слоя. Тут имеется возможность строить модель, указывающую на взаимосвязь мобильности с другими аспектами жизненного самоопределения. Особое место здесь занимает взаимодействие перемещений в поселенческой и социально-классовой структуре.

В-третьих, традиционный путь соединения мобильности между поколениями с перемещениями внутри поколений. Такой ракурс анализа позволяет соединить большинство показателей, охваченных рамками данного исследования.

Следующим ракурсом анализа, на основе данных исследования, можно считать установление взаимообусловленности жизненного самоопределения с социальной средой, сформировавшей облик молодежи. Это можно проследить двумя путями. С одной стороны, можно установить взаимодействие характеристик среды с характеристиками процесса жизненного самоопределения. Это обычный путь анализа. До совершенства его можно довести, устанавливая удельный вес (например, при помощи регрессионного анализа) каждого показателя социальной среды в его воздействии на характеристики процесса жизненного самоопределения.

Другой путь предполагает предварительное обобщение самих признаков социальной среды, устанавливая их взаимообусловленность и образуя более общие показатели. Такую же процедуру следует предварительно провести с показателями процесса жизненного самоопределения, устанавливая их взаимосвязь. Затем к анализу взаимодействия социальной среды и аспектов жизненного самоопределения можно приступить с наиболее общих показателей или факторов, которые занимают в обоих блоках главенствующее положение.

В этот же анализ можно включать и показатели жизненной позиции, соединяя тем самым все главные компоненты процесса жизненного самоопределения. При этом дальнейшее рассмотрение эмпирического материала идет уже от общих показателей к менее общим по мере убывания уровня взаимодействия включаемых в анализ показателей.

Особый интерес представляет рассмотрение развития социальной активности молодежи в процессе жизненного самоопределения. Целью нашего общества является наиболее полное самовыражение личности. Это важно как в плане приумножения общественного богатства, так и в качестве самоцели — совершенствования самой личности. Общая логика развития социальной активности показывает, что последняя может стимулироваться как

внутренними, так и внешними факторами.

Получаемые данные позволят установить направленность и уровень социальной активности. Привлекая данные о ценностных представлениях, можно установить и внутренние мотиваторы социальной активности. Внешние стимулы включены в исследование отчасти в качестве достигаемого жизненного положения и могут быть изучены в обобщенном виде.

Включением в исследование блока ценностных представлений предполагается изучить взаимодействие сознания и социальных условий. Предполагается вначале установить зависимость ценностных представлений от достигнутого социального положения, а затем проследить, как ценностные представления воздействуют на приобретение нового социального положения, и далее — как это социальное положение воздействует на трансформацию данных представлений.

Наиболее широким углом зрения на сам предмет исследования является рассмотрение его как включение молодежи в общественную жизнь. Такой широкий подход, однако, не может быть осуществлен лишь на базе данных настоящего исследования, а предполагает привлечение статистического материала и осуществление макросоциологического анализа. Для выяснения того, как молодежь включается в общественную жизнь, необходимо при помощи статистического материала исследовать те аспекты социальной ситуации, которые управляют тем или иным аспектом жизненного самоопределения, и установить их взаимодействие.

Если в отношении конкретных аспектов жизненного самоопределения это достигаемо при помощи привлечения статистического материала и сопоставления объективных условий с поведением молодежи, то целостное рассмотрение включения молодежи в общественную жизнь требует уже вторичной обработки материала эмпирического исследования и статистических данных. Такой анализ будет проводиться посредством образования нового массива данных на основе статистических и исследовательских материалов. Единицей измерения тут выступают обобщенные показатели, образованные для характеристики групп молодежи, социальных институтов и т.д.

Список индикаторов эмпирического обследования  
на I этапе генетического исследования

Перечень основных блоков индикаторов

- |                                      |                             |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Социальное происхождение          | 7. Проведение досуга        |
| 2. Приобретение среднего образования | 8. Ценностные представления |
| 3. Выбор профессии                   | 9. Жизненные планы          |
| 4. Дом, бытовые условия              | 10. Среда социализации      |
| 5. Социальная активность             | 11. Здоровье, привычки      |
| 6. Общение                           | 12. Способности, личность   |
|                                      | 13. "Паспорт"               |

I. Социальное происхождение

- I.1. Место рождения родителей
- I.2. Социальное положение родителей во время поступления их на работу
- I.3. Социальное положение родителей в настоящее время
- I.4. Образовательный уровень родителей
- I.5. Миграция респондента

2. Приобретение среднего образования

- 2.1. Возраст при поступлении в I-ый класс
- 2.2. Тип приобретаемого среднего образования
- 2.3. Тип школы, в котором было получено 8-летнее образование

- 2.4. Средняя оценка в 8 классе
- 2.5. Средняя оценка табеля за прошлый год
- 2.6. Оценки на аттестате об окончании предпоследнего класса средней школы по математике, истории и родному языку
- 2.7. Успеваемость по сравнению с одноклассниками
- 2.8. Язык обучения
- 2.9. Наличие любимых предметов
- 2.10 Наличие предметов, усвоение которых вызывает особые трудности
- 2.11 Время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий
- 2.12 Частота намеренного пропуска занятий
- 2.13 Оценка школы как места, где приятно пребывать
- 2.14 Оценка своего отношения к учебной и другой деятельности, связанной со школой
- 2.15 Специализация в среднем учебном заведении
- 2.16 Миграция в связи с приобретением среднего образования

### 3. Выбор профессии

- 3.1. Оценка факторов выбора после 8 класса
- 3.2. Удовлетворенность выбором, сделанным после 8 класса
- 3.3. Оценка избранной формы среднего образования
- 3.4. Повторяемость выбора, сделанного после 8 класса
- 3.5. Оценка форм приобретения среднего образования
- 3.6. Время возникновения интереса к желаемой профессии
- 3.7. Самооценка знания обстоятельств, связанных с выбором желаемой профессии
- 3.8. Время возникновения интереса к желаемой профессии



#### 4. Дом, бытовые условия

- 4.1. Тип жилья во время учебы
- 4.2. Наличие предметов длительного пользования в семье
- 4.3. Наличие предметов длительного пользования в собственном пользовании
- 4.4. Наличие "карманных" денег
- 4.5. Сумма денег, расходуемых на повседневные нужды
- 4.6. Возможности приобретения одежды
- 4.7. Оценка своего материального положения по сравнению с одноклассниками

#### 5. Социальная активность

- 5.1. Средняя оценка в 8 классе
- 5.2. Оценки на аттестате об окончании предпоследнего класса среднего учебного заведения
- 5.3. Участие в олимпиадах по учебным предметам
- 5.4. Участие в клубах (кружках) по интересам
- 5.5. Принадлежность к ВЛКСМ
- 5.6. Возраст при поступлении в ВЛКСМ
- 5.7. Количество общественных поручений
- 5.8. Спортивный разряд
- 5.9. Участие в художественной самодеятельности
- 5.10. Общественные интересы

#### 6. Общение

- 6.1. Общение в родительской семье
- 6.2. Состав среды общения
- 6.3. Предмет общения

## 7. Досуг

- 7.1. Состав среды общения
- 7.2. Время, уделяемое разным видам деятельности на досуге
- 7.3. Оценка значения разных видов деятельности на досуге
- 7.4. Участие в кружках (клубах) по интересам
- 7.5. Участие в художественной самодеятельности
- 7.6. Количество общественных поручений

## 8. Ценностные представления

- 8.1. Ценности труда
- 8.2. Ценности образования
- 8.3. Престиж профессий
- 8.4. Жизненные ориентации - поведенческий уровень  
" когнитивный уровень

## 9. Жизненные планы

- 9.1. Отношение к планированию своей жизни
- 9.2. Когда планирует решение основных проблем жизни
- 9.3. Время выбора продолжения образования после окончания средней школы
- 9.4. Время возникновения интереса к желаемой профессии
- 9.5. Содержание плана на период после средней школы
- 9.6. Отношение к возможным вариантам социального положения в будущем
- 9.7. Желание жить в населенных пунктах разного типа
- 9.8. Желание работать или учиться по подготовке, получаемой в среднем учебном заведении
- 9.9. Планирование социального положения в 30-летнем возрасте респондентом и его родителями

## Ю. Среда социализации

- Ю.1. Отношения в родительской семье
- Ю.2. Отношения с родителями
- Ю.3. Образование родителей
- Ю.4. Языковая среда в семье
- Ю.5. Количество детей в семье
- Ю.6. Состав родительской семьи
- Ю.7. Территориальная среда
- Ю.8. Возраст при поступлении в I-й класс
- Ю.9. Язык обучения
- Ю.10. Материальные условия
- Ю.11. Позиция в классном коллективе по материальным условиям.
- Ю.12. Позиция в классном коллективе по успеваемости

## II. Здоровье, привычки

- II.1. Состояние здоровья
- II.2. Рост
- II.3. Вес
- II.4. Курение
- II.5. Употребление алкоголя
- II.6. Сексуальная жизнь

## 12. Способности, личность

- 12.1. Средняя оценка в 8 классе
- 12.2. Оценки на аттестате об окончании предпоследнего класса среднего учебного заведения
- 12.3. Успеваемость по сравнению с одноклассниками

- I2.4. Самооценка способностей
- I2.5. Общественные интересы
- I2.6. Наличие любимых предметов
- I2.7. Наличие предметов, усвоение которых вызывает особые трудности
- I2.8. Время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий
- I2.9. Самооценка наличия некоторых характеристик личности

### I3. "Паспорт"

- I3.1. Место рождения (республика)
- I3.2. Пол
- I3.3. Возраст
- I3.4. Язык обучения
- I3.5. Домашний язык
- I3.6. Тип приобретаемого среднего образования
- I3.7. Место окончания средней школы

Materials of an interregional genetic investigation  
"Incorporation of the youth into the working class,  
kolkhoz peasantry and intelligenzia"

P. Kenkmann  
Tartu State University

#### Summary

The program of a current interregional comparative investigation is reviewed. All basic investigation elements, i.e. the problem itself, the subject, the objects, the general principles of the selection, organization, methods and instruments, are surveyed.

# СОДЕРЖАНИЕ

Т.Э. Ханссон Дипломная работа как форма проблемного обучения (анализ психологического аспекта)...	3
T. H a n s s o n Diploma thesis as a form of problem teaching (Analysis of the psychological aspect).	
Summary .....	14
А.И. Альберт О познавательной и прогностической ценности школьной оценки .....	15
A. A l b e r t On cognitive and prognostic values of a mark. Summary .....	32
Э.А. Йнги Возможность прогнозирования успеваемости студентов .....	33
E. J ö g i Eine Möglichkeit der Prognose von Studienleistungen. Zusammenfassung .....	38
М.Ю. Грязин Направление воспитательной работы в рамках учебной деятельности .....	39
M. G r ä z i n The directedness of pedagogical training within the frames of educational and pedagogical training process. Summary .....	48
А.Р. Моди, В.И. Руттас Преподаватель в призме мнений студентов .....	49
A. M o d i, V. R u t t a s The teacher in the prism of students' opinions. Summary .....	58
В.В. Парве Плоскость индивидуального сознания в контексте целей педагогики высшей школы .....	59
V. P a r v e Level of individual consciousness in the context of the aims of higher school education. Summary .....	63
М.Э. Салунди О некоторых аспектах отсева студентов .....	64
M. S a l u n d i On some aspects of retaining students' population. Summary .....	81
Материалы межрегионального генетического исследования "Включение молодежи в рабочий класс, колхозное крестьянство и интеллигенцию" (П.О. Кенкманн) .....	82
Materials of an interregional genetic investigation "Incorporation of the youth into the working class, kolkhoz peasantry and intelligenzia" (P. Kenkmann) .....	99
Summary .....	

80 коп.